

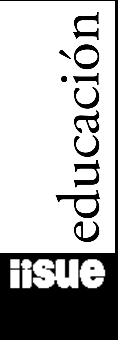
Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías

María Concepción Barrón Tirado, coordinadora



Este libro traza algunas relaciones epistemológicas posibles entre el espacio escolar, el currículum, las tecnologías de la información y la comunicación y la producción de subjetividades, lo que permite articular discursos, categorías y prácticas para identificar tensiones, conflictos, debates, encuentros y desencuentros, a partir de visiones dinámicas, dialécticas y conflictivas de la cultura, gestadas en espacios y prácticas de saber y poder, construidas en la sociedad por los distintos actores educativos, autoridades, docentes y estudiantes. Los trabajos aquí presentados, escritos a partir del seminario Currículum Latinoamericano, impartido en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, tienen como objetivo detectar y sistematizar la postura curricular latinoamericana de diversos grupos en función del papel que corresponde a las experiencias curriculares en el contexto de la compleja situación mundial que se vive a causa de la pandemia y ante otras posturas curriculares, tensiones y construcciones referidas a la crisis ambiental, en cuanto al cambio climático, la pervivencia de la pobreza, los derechos humanos, la globalización, la violencia y la crisis estructural.

Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías



iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085519e.2023

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Colección Educación

Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías

María Concepción Barrón Tirado, coordinadora



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2023

Catalogación en la publicación UNAM.
Nombres: Barrón Tirado, Concepción, editor.
Título: Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías / María Concepción Barrón Tirado, coordinadora.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023. | Serie: IISUE Educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2217104 | ISBN 978-607-30-8117-7.
Temas: Planificación curricular. | Educación -- Currículo. | Subjetividad. | Tecnología educativa. | Relaciones maestro-estudiante. | Cambio educativo.
Clasificación: LCC LB2806.15.C8773 2023 | DDC 375.001—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

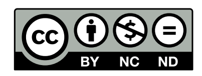
Coordinación editorial:
Jonathan Girón Palau

Cuidado de edición:
Dolores Latapí Ortega

Diseño de cubierta:
Diana López Font

Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx

DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085519e.2023
ISBN (PDF): 978-607-30-8551-9
ISBN (impreso): 978-607-30-8117-7.



Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

Segunda parte. Construcción de subjetividades de docentes y alumnos

PRÓLOGO
De currículum latinoamericano, autorías y cesura

Alicia de Alba

> –¿No te aburre ver el mismo cielo todos los días?
> –El cielo nunca es el mismo.
> Paráfrasis de diálogo, película venezolana *Lunes o martes nunca domingo* (2020). En el vuelo, Dubái-Bangkok, 1:34 a.m., hora de Bangkok.

–¿No te aburre pensar, leer y llevar a la práctica lo mismo del currículum todos los días, año tras año, diseño tras diseño, reforma tras reforma?

–El currículum nunca es lo mismo.

El no ser lo mismo es una de sus características nodales. Está sujeto a constantes resignificaciones, lecturas, formas de incorporación, respuestas, reacciones. Sin embargo, hay que tener tanto en la mente como en las prácticas curriculares y su análisis, las posibilidades de sedimentación de las ideas germen que permiten la construcción de un currículum en el contexto social amplio, en el proceso de llevarlo a las instituciones e instancias pertinentes e interesadas para que tome cuerpo (forma y estructura), y en su devenir en las prácticas curriculares, en las escuelas de los distintos niveles educativos y en los distintos espacios[1] en los cuales se incorpora una propuesta formativa con mayor o menor grado de formalidad e institucionalidad. Aun en los procesos de sedimentación, en cada espacio, en cada nivel, el currículum se mueve, se resignifica, cambia, pese a intenciones de fijación de una vez y para siempre. Esto es, en espacios fami-

1 “El espacio es conceptualizado […] desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal” (Gómez Sollano, 2003).

liares, comunitarios, territoriales, barriales, ciudadanos, nacionales, internacionales, regionales, de contacto cultural (que son sumamente dinámicos), interculturales, interdisciplinarios, etcétera, resignificaciones y sedimentaciones se encuentran en el nudo de las articulaciones, los rizomas, las paradojas, combinaciones, resistencias, etcétera, del currículum, de las propuestas curriculares, del devenir de lo curricular. Raíces y rizomas que implican cambio, esfuerzo de compresión, interjuego de distintas inteligibilidades y deseos, intenciones, necesidades de fijación, de estabilización, de conservación, de ruptura, de cambio, de transformación, así como imposiciones, acontecimientos, dislocaciones. Dislocación y acontecimiento como la pandemia de Covid-19, emergencia sanitaria sufrida por la humanidad entre enero de 2020 y mayo de 2023.[2] De tal forma, escribir sobre currículum, estudiar, llevar a la práctica, proponer elementos curriculares, se torna en una compleja actividad social, cultural, educativa, pedagógica, intelectual, política y humana que pone al rojo vivo los valores, deseos, inquietudes, prejuicios, anhelos, costumbres y poder de quienes se abocan a estas tareas.

Bangkok, 4 de mayo, 2023, 8:30 pm.

El camino forjado en la segunda parte del siglo xx y las dos primeras décadas del xxi, se traduce en un maremágnum curricular en los inicios de los años veinte de este siglo. Maremágnum en el cual las mejores mentes del mundo-mundos realizan esfuerzos por asir la compleja realidad del tumultuoso y amplio contexto social, ambiental, político, pedagógico, científico y cultural para capturarlo, amasarlo y convertirlo en una escultura, un edificio, un monumento, por medio de una estructura de papel, de mármol, de hierro, de bits, de fierros, de hardware, de software, de deseos, de valores, de principios que han llegado a su fin, de fines que se trocan en principios, de sudor, de red, de redes e interredes… y con todo ello generar, producir, crear una forma: el currículum por competencias, el currículum vivido, el currículum centrado en el alumno, el currículum por proyectos,

2 “La oms declara el fin de la emergencia sanitaria global por la Covid-19”, 5 de mayo, 2023, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65500141>, consultado el 17 de mayo, 2023.

el currículum por objetivos, el texto libre de Freinet[3] o el plan de estudios 2022 de la Cuarta Transformación en México.

Es tal la irrupción y erupción práctica, metodológica, conceptual, teorética y teórica del campo del currículum en el mundo occidental y su globalización que no sólo permite y propicia, sino que exige la inmersión de todas las mentes, las voluntades, las inteligencias, las sensibilidades, las personas y las comunidades en las tareas curriculares de toda índole que toman como timón la paz, la superación de la pobreza multidimensional, el que nadie quede atrás, el análisis serio de la inscripción o no en la naturaleza,[4] la importancia de las distintas formas de inteligibilidad o su obturación, o bien la captura de éstas, la incorporación radical de la tecnología en las distintas esferas de la sociedad, la inteligencia artificial y su "capacidad" de aprendizaje, la distribución del trabajo y las formas de producción, los intercambios comerciales en todos los niveles, el sentido, los sentidos de la vida, las formas y los estilos de estar en el mundo, la sexualidad, el género, el patriarcado, las relaciones entre las culturas, entre las personas que las conforman. Se construyen y descubren los caminos, las puertas, los intersticios para tal inmersión. Y queda la impronta[5] de los diferentes horizontes ontológico semióticos (HOS) por los cuales cruzamos y transitamos, en los cuales nos constituimos y nos formamos.

Una puerta de doble entrada[6] es la impronta de Oriente en Occidente. Este asunto, me temo, estará presente en otros escritos. Aunque de un modo o de otro, ya está en este proemio y que de manera

3 En su reinterpretación y resignificación entrelazado con los juegos de lenguaje de Wittgenstein para proponerlo desde el estadio del espejo y de ahí, a lo largo de la vida.

4 Y sus implicaciones en las concepciones, políticas y prácticas internacionales, nacionales y locales que punzan al cambio climático.

5 Impronta es huella, señal propia y característica, consustancial de un suceso, de una persona, de una situación, de una época, de un acontecimiento. Es válido afirmar: el incremento notable del uso del Zoom y herramientas similares son una impronta de la pandemia de Covid-19.

6 Empleo el término de doble entrada en un sentido simbólico referido a diferentes planos, interpretaciones, lecturas del mundo-mundos. Esto es, al traspasar la puerta se entra a diferentes espacios de significación, conformaciones significativas o discursos. Podría ampliarse a puerta de múltiples entradas; sin embargo, se conserva el término puerta de doble entrada para enfatizar la posibilidad de entrar a dos diferentes mundos

voluntaria saltó al texto. En el caso que ahora nos ocupa, la impronta de la puerta de doble entrada es América Latina, el currículum en América Latina o, como le hemos nombrado el *currículum latinoamericano*. Y el papel geopolítico-pedagógico que ha jugado México en ese currículum latinoamericano.[7]

En este momento (mayo de 2023) sostengo el papel fundante de México —como espacio geopolítico— en el currículum y el papel constitutivo y fundante de México en el currículum latinoamericano. Me refiero a la impronta de América Latina en América Latina (ʃ AL en AL); y si bien el currículum en América Latina se ha conformado por múltiples voces latinoamericanas, México ha jugado un papel de punto nodal articulador. Sin embargo, es nodal comprender que en esa conformación constitutiva (ʃ AL en AL) han jugado un papel constitutivo México y Argentina, la impronta política e intelectual de México en Argentina (ʃ M en A) y de Argentina en México (ʃ A en M). De tal forma que tenemos una especie de fórmula de la siguiente manera:

(ʃ AL en AL) = (ʃ M en A) + (ʃ A en M)[8]

Aunque insisto, han sido diversas voces en América Latina quienes han conformado esta compleja voz.

Archivo Nacional de Phnom Penh, 15 de mayo de 2023, 11:45 am.

Si bien esta impronta se generó hace más de cuatro décadas, la presente obra es una producción sobresaliente en esta línea. Al tener en mis manos el volumen me impactaron las autorías[9] ya clásicas en este

---

en el mundo-mundos o a dos discursos. Desde luego, en la medida en que esto se amplíe, se complejiza la comprensión, el impacto y la impronta al traspasar una puerta.

7 Un acercamiento a este asunto lo realicé hace algunos años en la revista *Perfiles Educativos* (De Alba, 1988).

8 ʃ = impronta.

9 Como Alfredo Furlán y su concepto de currículum vivido, como Concepción Barrón con la profundidad que ha mirado y concebido a la relación currículum-tecnología, como Frida Díaz Barriga con sus aportaciones centradas en los alumnos y las alumnas, como Bertha Orozco que nos enseña a leer a los teóricos críticos estadunidenses y el asesor curricular, como Rita Angulo Villanueva con su estructura conceptual

2023 de autores y autoras que, desde hace más de tres décadas, a través de su obra, y a partir de México, como su espacio de enunciación geopolítico, académico, intelectual y pedagógico, han construido el campo del currículum latinoamericano. Han marcado una época, una estructura, una forma de pensar y diseñar el currículum a través de su pensamiento crítico, su formación y su compromiso social e intelectual. Esta cuestión me llevó al trabajo mencionado de 1988, de hace treinta y cinco años y ha sido en el arco histórico de cuarenta años, de principios de los años ochenta del siglo pasado al comienzo de la década de los veinte del siglo XXI que, con este impacto inicial, he incursionado en la actual tarea de introducirles a esta obra.

Sin lugar a duda, ésta es una lectura obligada que, aunque apenas ve la luz,[10] puede considerarse ya —la pluma o bolígrafo digital que escribe—, un clásico entre la producción intelectual en el campo del currículum latinoamericano en las primeras décadas del siglo XXI. Reseñas, historias, el campo de la investigación y múltiples espacios de docencia concederán la razón a esta afirmación.

Esta obra da cuenta en términos generales, y no de manera directa, de la cesura[11] entre las dos vías formativas y constitutivas del

---

científico didáctica (ECCD), como Raquel Glazman que ha recorrido el campo desde el diseño por objetivos (con María de Ibarrola) hasta su profunda preocupación y producción sobre la capacidad crítica de los estudiantes, por mencionar en cada caso (y porque no puedo dejar de hacerlo) sólo un aspecto, un filón de estas autorías que me han ocasionado tal impacto.

10 Me refiero a lo siguiente. La fecha final de la escritura de este proemio es 22 de mayo de 2023, luego entonces, en el tiempo de su escritura aún no veía la luz de su publicación; de alguna manera, aún no había nacido, aunque la lectora o el lector la tenga en sus manos de manera corpórea o simbólica-digital.

11 El concepto de cesura es de alta complejidad y se refiere a la distancia constitutiva entre dos conformaciones discursivas. Como en el caso de Foucault entre la razón y la locura. Y en el caso de la teoría del contacto cultural entre el contacto cultural y la interculturalidad. En el nivel conceptual y sus implicaciones en su uso, se refiere a un punto de irreconciabilidad constitutiva, de separación constitutiva entre dos o más partes y que implica la "captura" en la línea de negar, suprimir, dominar (o "conquistar") a la otra parte; así como la universalización o intento de universalización de tal captura. Al respecto, Foucault dice en el "Prefacio" a su *Historia de la locura en la época clásica*: "La cesura […] establece la distancia entre razón y no-razón; en cuanto a la captura que la razón ejerce sobre la no-razón para arrancarle su verdad de locura, de falta o de enfermedad, ella deriva de ello y desde hace mucho. Luego va a ser preciso hablar de ese debate primitivo sin suponer victoria, ni derecho a la victoria; hablar

campo del currículum en nuestra región, una de éstas —a la que pertenecemos— se ha conformado y constituido desde hace más de cuarenta años. La otra empieza a visibilizarse en la última década.

La perspectiva desde la cual se escribe se ha conformado y constituido a partir de la producción propia en el campo y el intercambio. Inicialmente —en otros años y tal vez aún hoy en día—, en el intercambio de manuscritos de autores y autoras que conforman este volumen y de otras y otros que no están en él por diversas razones y circunstancias de la complejidad de la vida académica e intelectual o porque ya no están en este plano. Desde luego, también y de manera privilegiada, por la producción en el campo en la medida que éste se construía, se conformaba, a través de eventos, seminarios, cursos, docencia universitaria en pregrado y posgrado y desde luego de publicaciones, la mayoría editadas en nuestras propias universidades. De tal forma que, si bien es cierto, la formación intelectual de sus protagonistas ha abrevado tanto de las tres grandes escuelas de pensamiento occidental y de manera particular en este campo, de los teóricos estadunidenses en cuanto a la génesis y desarrollo amplio y complejo del campo. La impronta de esta producción intelectual se centra en la conformación de objetos de estudio, las formas de abordarlos, la construcción de nociones y conceptos, que se han producido al interior del campo mismo en la región y en las diversas formas metodológicas en cuanto al diseño curricular, el estudio de los distintos niveles y prácticas. Todo ello con una comprometida perspectiva social. De tal forma, consideramos legítimo hablar de una producción latinoamericana en el campo del currículum precisamente por las características señaladas: a) conformación de objetos de estudio; b) formas de abordar los objetos de estudio en el campo de la investigación curricular; c) aportaciones conceptuales y teóricas; d) aportaciones metodológicas, y e) perspectiva social.

---

de esos gestos repetidos en la historia, dejando en suspenso todo lo que puede dar la imagen de acabamiento, de reposo en la verdad; hablar de ese gesto de corte, de esa distancia tomada, de ese vacío instaurado entre la razón y lo que no lo es, sin tomar apoyo jamás en la plenitud de lo que ella pretende ser" (Foucault, 1994; traducción de Adrián Ortiz).

La otra vertiente importante en el campo, y cuya obra se aprecia principalmente en la última década, la constituyen quienes se han formado en la escuela del pensamiento estadunidense, principalmente en reconocidas universidades estadunidenses; su incorporación al campo del currículum en América Latina (nombrado por nosotros como *currículum latinoamericano*) ha sido posterior a sus estudios de doctorado y a sus primeras publicaciones.

Esta mención es importante como reconocimiento; sin embargo, como ya se ha señalado, la obra a la que se dedica este prólogo, sus autorías y la pluma de esta escritura, se ubica en la vertiente señalada en el arco histórico de principios de los años ochenta del siglo veinte y primeros años de la década de los veinte del siglo XXI y en la impronta de América Latina en América Latina, en términos de currículum latinoamericano, como se mencionó, (ʃ AL en AL) = (ʃ M en A) + (ʃ A en M).

Una vez enfatizado esto, es nodal decir: lectores y lectoras, el tener en sus manos este libro, digital o corpóreo, es un privilegio. Procede agradecerle a Concepción Barrón Tirado el trabajo realizado a partir de su gran capacidad de convocatoria para ofrecernos en esta paradigmática obra del siglo XXI voces tan reconocidas en América Latina como allende sus fronteras, como lo son las ya mencionadas a pie de página, de Frida Díaz Barriga, Alfredo Furlán, Raquel Glazman, Concepción Barrón Tirado, Bertha Orozco y Rita Angulo Villanueva. Así como la de Ana Laura Gallardo, quien se posiciona en el campo con obra de autora, y las de las valiosas coautorías que firman en importantes capítulos: Nidia Eli Ochoa con Alfredo Furlán, Isnardo Reducindo Ruiz con Rita Angulo Villanueva, Edmundo A. López Banda y Abraham Heredia Sánchez con Frida Díaz Barriga Arceo.

Tamarind Residence, Nom Pen, 17 de mayo, 2023.

Tres notas más antes de hacer un cierre que pretendo apoye la apertura de la lectura de los distintos puntos y líneas de estudio, reflexión y tesis conceptuales, contenidas en los capítulos de este libro. Una de éstas sobre el alcance de lo producido sobre currículum en América Latina, otra sobre la traducción y la tercera sobre la importancia de

la apertura, desde el contacto cultural a la complejidad de las voces del currículum en este momento histórico.

La importancia del alcance de lo producido en América Latina en materia de currículum. Es cierto, la producción desde América Latina, el currículum latinoamericano, desde hace más de cuarenta años, se ha sostenido en la producción de autoras y autores de América Latina o que, desde estas tierras, realizan su trabajo académico e intelectual. Cierto es también que, sin arrogarse anhelos de universalización de sus aportes conceptuales, teóricos, reflexiones, propuestas curriculares, análisis de las prácticas curriculares y aportes metodológicos, de ninguna manera se considera que estos aportes se encuentran ceñidos solamente a la mirada y la comprensión latinoamericana. Como todo aporte intelectual, académico, metodológico y práctico, los caminos que ha de recorrer están sobredeterminados por múltiples aspectos de diversa índole y no se establecen sólo por el espacio de enunciación de la autoría, aunque éste tiene su importancia.

Es un imperativo en la formación de las actuales generaciones y de las que vienen en camino la lectura, principalmente, y cada vez más, el habla, de las lenguas francas, las lenguas hermanas y las lenguas de las culturas originarias. Construir la voz y darla a conocer, difundirla, así como el escuchar otras voces, a través de la lectura y otros medios. La cuestión de la traducción, en ambos sentidos, de lecturas y escuchas hermanas y del espacio contextual en movimiento a través de lenguas francas; en Latinoamérica el español, el portugués y el inglés, las lenguas oficiales de cada país para las propuestas curriculares nacionales, así como las lenguas de las culturas originarias que cada vez más son más normalizadas con fines de escritura y lectura. En cuanto a la literatura especializada en el campo del currículum en Latinoamérica, hay una tendencia incipiente a alimentar la traducción del español al portugués y viceversa. Es importante también tener los ojos abiertos sobre la importancia del mandarín en todas las esferas y de manera especial en la académica, la intelectual y la tecnológica. Desde luego, el inglés es la lengua franca por excelencia en materia de currículum en sentido amplio.

En este momento histórico, aún no se ha considerado, y menos posicionado en intelectuales, estudiosos y tomadores de decisiones, la importancia de la apertura desde el contacto cultural a la complejidad de las voces del currículum.

Desde el birome digital que escribe, se considera que debido a las condiciones actuales de la crisis estructural generalizada, así como a los rasgos y contornos que se esbozan en los contextos sociales, políticos, culturales y ambientales amplios, se observa, como imperativo histórico, la necesidad de abrirse al contacto cultural, el cual es relacional, complejo, conflictivo, desigual y productivo. Y principalmente, es el camino privilegiado a través del cual se han constituido las civilizaciones y sus culturas, tanto en términos generales como particulares y específicos. De tal manera que el intentar acercarse a la comprensión de las formas de vida en los distintos horizontes ontológico-semióticos (formas de inteligibilidad, formas de percepción, de sensibilidad, maneras de inscripción o no en la naturaleza, construcción de espacios simbólicos, mitos e instituciones, maneras y estilos de relación), lejos de ser algo ajeno o de desinterés para las comunidades, las regiones, los pueblos, las naciones, los estados, las culturas, se impone a través del actual devenir humano —de manera privilegiada, de las migraciones actuales—,[12] como un imperativo histórico, como una obligación, como un deber insoslayable, en la línea de, a través del espacio vital —de cada persona, sujeto, grupo, comunidad, país, cultura, sistema— construir pedacitos de presente-futuro que nos permitan legar así como construir, remediar y arreglar, un mundo-mundos en donde puedan continuar la vida y las culturas conscientes y en compleja comunicación y contacto.[13] Como estudiosos del currículum, es importante acercarnos a la cesura Occidente-Oriente y a la cesura misma que el ser latinoamericanos se instaura, esto, para tener un acercamiento e intentar la comprensión de las características e improntas de otras formas de

12 Éste es un asunto de la máxima importancia en esta tercera década del siglo XXI y exige niveles de comprensión y análisis que enfrenten y atiendan el conflicto cultural (político, desde luego) de las migraciones y de los territorios, los países, las regiones que los rechazan o los reciben a partir de condiciones deplorables, las más de las veces.

13 Un ejemplo de ello es Foucault. Existe numerosa bibliografía sobre el tema.

dominación, poder, liberación y lucha de nuestras propias formas de inteligibilidad, subjetivación y objetivación y de otros horizontes ontológico-semióticos (destacan, en el caso de México y otros países latinoamericanos, las culturas originarias y tanto los programas oficiales como los estudios sociales y culturales al respecto).

Es difícil expresarlo, intentaré hacerlo. En este momento (mayo 22 de 2023) me encuentro en Camboya. Con la impronta de las autorías de la obra y con un pie en Oriente, en lo que fue la Indochina francesa, en el actual sudeste asiático. Apenas me atrevo a empezar a pensar en ello y tengo una gran dificultad para empezar a decir un poco por medio del lápiz digital.

Con esta doble impronta, causada al abrir esta obra y ver sus autorías, y el tener un pie en Asia, en un esfuerzo por empezar a comprender algo de este país, de 17.5 millones de habitantes, en donde más de 90 por ciento de la población es jemer (el imperio Jemer data del siglo IX),[14] en este momento y para cerrar este escrito en el Archivo Nacional de Camboya sólo narraré el intento de respuesta a una pregunta que me hicieran en octubre de 2022, a mi regreso de mi primer viaje a Camboya.

–¿Cómo es la gente en Camboya, qué idioma hablan, cómo son los aborígenes, nativos o indígenas de allá?

–Casi todos son "nativos" desde hace siglos, desde que en el siglo IX se constituyó el imperio Jemer, han pasado por diferentes formas de gobierno, de organización, de dominación… es una historia cruenta, en algunas partes increíble, por lo majestuosa o por lo desgarradora… la mayoría son "aborígenes", miembros y descendientes de su cultura originaria. Me refiero a más de 90 por ciento de la población, con su misma religión y su misma lengua desde hace siglos.

Archivo Nacional de Camboya, 22 de mayo, 2023.

14 En otro momento trabajaré y aportaré datos estadísticos y fuentes que sustenten mis impresiones y análisis.

Referencias

De Alba, Alicia (1988), "Del discurso crítico al mito del currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha", *Perfiles Educativos,* núm. 40, pp. 3-14.

Foucault, Michel (1994), "Préface", en "Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique", en *idem*, *Dits et écrits I (1954-1969)*, París, Gallimard.

Gómez Sollano, Marcela (2003), "La noción de espacio: concepción y potencialidad", en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México, COMIE, pp. 95-103.

INTRODUCCIÓN

María Concepción Barrón Tirado

Este libro traza algunas relaciones epistemológicas posibles entre el espacio escolar, el currículum, las TIC y la producción de subjetividades, lo que permite articular discursos, categorías y prácticas para identificar tensiones, conflictos, debates, encuentros y desencuentros, a partir de visiones dinámicas, dialécticas y conflictivas de la cultura, gestadas en espacios y prácticas de saber y poder, construidas en la sociedad por los distintos actores educativos, autoridades, docentes y estudiantes.

La producción del libro se realizó en el marco del proyecto colectivo de investigación "Currículum latinoamericano en la tercera década del siglo XXI. Entre pandemia, tensiones y construcción de presente-futuro", desarrollado desde 2020, con el objetivo de detectar y sistematizar la postura curricular latinoamericana de diversos grupos en función del papel que corresponde a las experiencias curriculares en el contexto de la compleja situación mundial que se vivió a causa de la pandemia y ante otras posturas curriculares, tensiones y construcciones referidas a la crisis ambiental en cuanto al cambio climático, la pervivencia de la pobreza, los derechos humanos, la globalización, la violencia y la crisis estructural.

Asimismo, la obra recupera el legado de diferentes proyectos en torno al campo del currículum desarrollados primero en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y ahora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), y que iniciaron con el seminario de Evaluación Curricular en 1985; posteriormente, en 1990 se abordó como objeto de estudio la problemática del cu-

rrículum universitario de las universidades públicas mexicanas y de algunas latinoamericanas, particularmente a partir del proyecto "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador", en el que participaron la Universidad Nacional de entre Ríos (UNER) de Argentina, la Universidad Nacional de Loja (UNL) de Ecuador y 12 universidades públicas mexicanas, así como cuatro entidades de la UNAM. A partir de 2000 se desarrolló el seminario interinstitucional Currículum y Siglo XXI, que agrupó a diversos especialistas del campo curricular y de procesos de intervención y gestión de varias universidades públicas estatales de México y de Latinoamérica (Angulo y Orozco, 2007).

Entre los productos obtenidos se encuentran libros (colectivos e individuales), artículos especializados publicados en revistas nacionales e internacionales, organización de eventos como el seminario permanente de Análisis Curricular y la realización de los coloquios internacionales Currículum y Siglo XXI —por más de una década—, el Currículum Universitario (1991), La Cultura en Debate (1992) y Medio Ambiente, Derechos Humanos y Educación (1994). También se realizaron estancias académicas en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la UNER, ambas en Argentina, y en la Universidad Nacional de Barcelona y la Universidad de Educación a Distancia (UNED), en España. En 2016 se realizó el coloquio Currículum-Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas, coordinado por Alicia de Alba y por un equipo de académicas del IISUE, quienes cuentan con una amplia trayectoria en la constitución y desarrollo del campo del currículum en México.

El trabajo colectivo del equipo base[1] del seminario Currículum Latinoamericano, impartido en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM durante un lustro, se ha llevado a cabo de manera continua con la finalidad de integrar los debates contemporáneos en torno al campo curricular en América Latina, los conflictos, desafíos y posibilidades, sumando la visión que plantean los expertos invitados en las diversas sesiones, así como los participantes prove-

1 Integrado por cuatro académicas del IISUE y una académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Alicia de Alba, Concepción Barrón, Bertha Orozco, Ana Laura Gallardo (IISUE de la UNAM) y Rita Angulo (UASLP).

nientes de diferentes universidades del país y de otros países como Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile y Ecuador.

En el marco de los escenarios actuales, permeados por la sociedad del conocimiento, la globalización y la interconexión, el campo del currículum se ha visto confrontado al renovar principios y métodos que abordan tanto viejos problemas como emergentes, los cuales requieren diferentes formas de interactuar y, como consecuencia, de una serie de transformaciones de largo alcance que pueden afectar distintas dimensiones: la cognitiva, la pragmática, la actitudinal, la ética, la política, entre otras.

Así, resulta relevante promover la mirada del currículum como proyecto político educativo sujeto a debate en distintos sectores de la sociedad y a nuevos esquemas de negociación del propio currículum, otorgando una mayor participación a los actores del mismo (Barrón y Díaz, 2016). Coincidimos en este sentido con De Alba, quien postula que el currículum consiste en

> la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Por ello, cuando se arriba a una propuesta curricular, ésta siempre será el resultado de mecanismos de negociación o de imposición social en relación con los distintos actores implicados (1998: 59).

Es importante reconocer que a lo largo de varias décadas se han construido diversas herramientas epistémicas, teóricas y metodológicas para comprender los debates actuales en torno al campo del conocimiento curricular como política, campo de estudio y de práctica educativa. Kemmis (1993) considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación; por un lado, la relación entre teoría y práctica en el proceso educativo y, por otro, entre educación y sociedad. Esta doble situación del currículum ha posibilitado nuevos campos de investigación.

Por otra parte, la relación de determinación entre sociedad, cultura, currículum y práctica significa que muchos tipos de acciones intervienen en la configuración del currículum, que el proceso tiene lugar dentro de las condiciones concretas, que se configura en un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido, no natural, y que esta construcción no es independiente de quien tiene el poder para construirla (Grundy, 1987).

Tanto la familia como la escuela y el currículum han sido dispositivos para la constitución de subjetividades, a través de los saberes, las prácticas culturales y discursivas, lo que posibilita la configuración de relaciones intersubjetivas, y es justo en este marco que se integra el presente libro: en torno a la construcción de subjetividades individuales y colectivas como dispositivos pedagógicos, por medio de la dimensión tecnológica en el campo del currículum, cuyas posibilidades y limitaciones se han evidenciado en el contexto del confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19.

Hoy parece que el argumento a favor del cambio hacia una educación mediada por tecnologías se instala en los sistemas educativos de manera obligada y como respuesta a esta crisis sanitaria, y que el sentido de estos cambios atañe a las propuestas educativas de los gobiernos, de las instituciones, de los tecnólogos, de los académicos, de los docentes o de los alumnos; en fin, coexisten muchas consideraciones producto de diversos intereses y perspectivas. Los razonamientos educativos se han posicionado desde múltiples perspectivas y políticas, ya sean de corte conservador, explicitando resistencias y desventajas, o de aquellas cuya preocupación se orienta a la inserción de los estudiantes en un mundo globalizado.

Lo cierto es que la aparición de la Covid-19 puso en tela de juicio a los avances científicos y tecnológicos; evidenció nuevas formas de relación con los semejantes, con el conocimiento médico y con los ámbitos laboral, escolar (entre profesores y alumnos), curricular, comercial, cultural, y con todo aquello relativo a la convivencia cotidiana. Al mismo tiempo, se visibilizó la desigualdad, la inequidad y la exclusión social; la pobreza de las políticas públicas de salud y educación; la rigidez de las estructuras académico-administrativas de las instituciones escolares; las deficiencias de los planes de estu-

dios y la obsolescencia de las metodologías de enseñanza de todos los niveles educativos, así como la falta de conectividad en los países. Finalmente, se reactualizó el derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la igualdad de género, en el marco del cuidado de sí mismo, de los otros y de la naturaleza; no sólo como un discurso hegemónico, sino como una demanda social inaplazable.

Lo anterior nos lleva a interpretar la Covid-19 como un acontecimiento no sólo disruptivo, sino también discursivo, en donde se engarzan diversas perspectivas epistemológicas enraizadas en la filosofía y en la pedagogía, para problematizar en torno a lo que sucede en este presente y que nos convoca a reflexionar sobre las causas y su devenir. Arteaga (2020), con base en Weber, señala que en los discursos actuales se pueden identificar algunas teodiceas y visiones extremas de la sociedad desde perspectivas económicas, sociales, culturales y educativas, asociadas con lo sagrado y lo profano, al desencantamiento de la racionalidad económica y política, a la mercantilización y al neoliberalismo.

Desde un discurso centrado en el desencanto, se considera que la biopolítica —administrar la vida y construir estilos de vida (Foucault, 2007)— y la necropolítica —administrar la muerte y destruir hábitats y pueblos, basada en la idea de que para el poder unas vidas tienen valor y otras no, así como los estados de excepción que se han normalizado (Mbembe, 2011)— acabarán con las instituciones democráticas y los derechos civiles. Ante todo ello debemos preguntarnos acerca del proyecto educativo-curricular al que aspiramos, así como del proyecto de nación que desde las diversas políticas e instituciones se construye día a día.

En este contexto, pensar las articulaciones entre la escuela, el currículum y las TIC necesariamente implicará la conformación y construcción de nuevas subjetividades que involucran nuevas formas de entender el mundo, de relacionarse con él y con los otros, generando nuevas formas de producción y circulación del saber que conlleva también nuevas formas de percepción y de lenguaje, delineando neoculturas situadas en los ámbitos escolar, curricular y digital. “Poner el énfasis en la dimensionalidad de la cultura, más que en su sustancialidad, hace que pensemos en una cultura menos como una propie-

dad de individuos y de grupos y más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de las diferencias" (Appadurai, 2001: 28).

Los retos de la sociedad, la educación y el campo del currículum no son menores frente a la denominada modernidad líquida (desapego, discontinuidad y olvido) y a la precarización del trabajo en todo el orbe; a pesar de ello, no perdemos la esperanza y trabajamos para la construcción de un mundo mejor. Sin duda, nos encontramos en un momento de quiebre, de reflexión, de análisis y de generación de propuestas en la medida de nuestras posibilidades reales, por lo que quienes lean este libro encontrarán el planteamiento de ideas que pretenden abrir nuevos debates. Los textos se encuentran articulados en torno a dos apartados: Miradas desde lo curricular, tecnologías y construcción de subjetividades, y La construcción de subjetividades en docentes y en alumnos.

En el primer apartado, los cuatro capítulos que lo integran se estructuraron a partir del análisis y la reflexión en torno al currículum como objeto de estudio en el ámbito latinoamericano, a su tránsito del campo de la pedagogía y la didáctica hacia otros espacios disciplinares, y a los planteamientos contestatarios latinoamericanos, la teoría crítica, la poscrítica y la posestructural, que en su conjunto representan el devenir de procesos de construcción del campo curricular vinculados con las transformaciones tecnológicas imperantes a mediados del siglo xx y primeras décadas del siglo xxi (Díaz-Barriga y García, 2014). La relación entre tecnología y currículum es compleja, no sólo se trata de herramientas que pueden ser utilizadas en el terreno educativo, sino de aquellas que han transformado el mundo y la manera en la que nos concebimos, nos desarrollamos y nos comunicamos. La tecnología y la pedagogía se influyen mutuamente; por un lado, el ejercicio educativo diseña el uso de la tecnología —el *para qué*—, la evoluciona y la integra a su práctica y, por el otro, la tecnología conforma la práctica educativa en tanto gama de posibilidades didácticas para los docentes.

Asimismo, la formación de profesionales en la época actual se encuentra en una encrucijada al transmitir, educar, formar y cuestionarse acerca de los fines de la educación. Las numerosas fronteras, que delimitaban nuestras categorías de pensamiento y conocimiento

por exclusiones recíprocas, se abren debido a un doble encuentro con el "mundo digital", así como con la redefinición de lo vivo, de cómo pensar y comunicar en los tiempos que corren. De alguna manera está surgiendo la posibilidad de construir epistemologías más abiertas, con la esperanza de un mundo común viable. El periodo que vivimos se presenta como uno de transición, que implica imprevisibilidad e incertidumbre sobre lo que sucederá, al tiempo que es imposible de imaginar con certeza.

En esta época, convulsionada por la pandemia y por los avances científicos y tecnológicos, el ideal de formación del ser humano se ha trastocado y por momentos ha transitado desde un posicionamiento humanista —producido en el contexto del paradigma democrático, simbolizado por el principio de acceso de todos a la educación, así como por el reconocimiento de la igual dignidad de las personas, cualquiera que sea su conocimiento o cultura con el valor de aprovechar la posibilidad de pensar por sí mismo y ser parte del proceso de progreso de la humanidad— hacia posicionamientos que convierten la educación en condición de poder y competencia internacional, bajo el imperativo de formar un sujeto entendido como "capital humano", con base en modelos de educación y formación en el marco del mercado escolar y universitario, ajustado a los requerimientos del mercado económico (AFIRSE, 2020).

En el primer capítulo, denominado "Entretejiendo subjetividades en la escuela, el currículum y las TIC", María Concepción Barrón Tirado, a partir de la categoría de *articulación* (Zemelman, 1992 y Ardoino, 2005), busca construir un diálogo para problematizar y crear un puente entre diferentes y heterogéneas perspectivas, entretejiendo el papel de la escuela, el currículum y las TIC en la producción de subjetividades, a través de un posicionamiento ético y político. Se reconoce que las diversas transformaciones educativas generadas por la incorporación de las TIC abren otras posibilidades para gestionar el conocimiento en las instituciones escolares, no exentas de tensiones y conflictos en diversos planos y dimensiones.

La autora considera que la subjetividad, construida en el marco de un proceso histórico social en que los otros y los vínculos establecidos adquieren un carácter configurador en el entramado de un

proceso social, no puede reducirse sólo a una visión de lo cultural, pues existen una serie de códigos y significados dados, ya que el sujeto es capaz de transformar la realidad, así como también de crear nuevos significados e incorporar y reorganizar, a través de sus prácticas, otros códigos y significados recuperados de diferentes campos de conocimiento, armonizar sus sentimientos y emociones con el razonamiento cotidiano y dar un sentido a sus acciones. La subjetividad y la praxis se encuentran íntimamente relacionadas, originando así configuraciones propias e incluso inéditas.

La autora plantea que en el marco de la denominada nueva modernidad y a partir de la categoría de hibridación es posible identificar la construcción de una subjetividad distinta que involucra el entrecruzamiento de la cultura escolar, curricular y tecnológica como mecanismo de complementariedad y no de polarización o de exclusión, de relaciones que se entretejen de manera polimorfa, cuyos sentidos y significados se expresan de distintas formas por medio de diversas propuestas educativas en las que se recuperan tradiciones, perspectivas teóricas y referentes conceptuales de cada uno de los campos abordados, y donde lo tecnológico ha dejado de ser meramente instrumental y se ha convertido en una parte estructural.

Desde esta posición, pensar las articulaciones entre la escuela, el currículum y las TIC como constituyentes de nuevas subjetividades, nuevos mundos dentro de mundos, lleva a identificar como ejes estructurantes a las culturas y a las prácticas generadas bajo una visión dinámica, dialéctica y conflictiva de la cultura, gestada en espacios y prácticas de saber y de poder.

El segundo capítulo, "Sujetos y proyectos curriculares como procesos de subjetivación/objetivación curricular", elaborado por Bertha Orozco Fuentes, recupera en el plano conceptual dos temáticas y herramientas de análisis y reflexión que ya han sido trabajadas en el campo de los estudios curriculares: la categoría de sujetos curriculares, en primer término, y en segundo propone el concepto operacional de *proyecto curricular* sostenido por los sujetos curriculares.

Concibe los estudios curriculares como un campo de conocimiento, de conceptualizaciones y de prácticas que sólo se entiende desde su historicidad social, cultural, pedagógica y posturas epis-

témico-políticas; un campo que emerge en medio de los debates y posicionamientos de los *agentes* sociales y de autores y de grupos académicos dedicados a estos estudios. El capítulo se estructura con base en dos apartados; en el primero, recupera el debate sobre la temática del sujeto curricular para comprender esta categoría en su constitución, esto es, en *procesos de subjetivación/objetivación curricular*; en el segundo desarrolla la noción de proyecto en un plano epistémico político como base para proponer el concepto operacional de *proyecto curricular* sostenido por los sujetos curriculares con capacidad político académica de pensar en términos de proyectos curriculares viables y posibles.

La autora explora el vínculo entre la categoría de sujetos partícipes en procesos de elaboración curricular y los proyectos curriculares en los cuales se sintetizan posturas, intereses, experiencias y el *habitus* en aras de que el proyecto curricular se constituya como un dispositivo de anticipación política, académicamente pensado a partir de los intereses y los posicionamientos de los sujetos partícipes en procesos de elaboración curricular (estructuración, restructuración, diseño y evaluación), y en el que se plasmen proyectos curriculares institucionales concretos, específicos, entendiendo a la especificidad como la articulación particular de los modos de incorporar la complejidad de los elementos curriculares en juego en la especificidad de un proyecto no sólo deseable, sino viable y posible.

En el capítulo tercero, denominado "Diseño de planes de estudios Glazman-De Ibarrola. Los objetivos generales de María de Ibarrola. Algo para recordar…", Raquel Glazman Nowalski, coautora de la obra referida en el título, da cuenta de las condiciones sociales, políticas y culturales en que se gestó el libro *Diseño de planes de estudio*, el cual es considerado como precursor de los estudios curriculares en México. Dicho libro fue publicado por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, resultado de una vasta investigación realizada a lo largo de la década de los setenta del siglo XX y que se difundió con una edición en 1980.

La autora reconoce la complejidad del proceso de construcción del libro al intentar dar respuesta a algunos lineamientos institucionales básicos, a los diversos planteamientos de los integrantes del

equipo de trabajo (constituido por distintas generaciones, campos e ideologías) y en torno a cuestiones relacionadas con la educación, la pedagogía, la política, la sociología, las legislaciones y la administración, y señala las cualidades, congruencias, incongruencias, contradicciones y también la riqueza de la labor conjunta realizada, lo que ha permitido hasta el día de hoy seguir atendiendo los efectos negativos y positivos desde miradas particulares.

A lo largo del capítulo analiza de manera pormenorizada las aportaciones teóricas y metodológicas de María de Ibarrola, cuya mirada crítica y propositiva coadyuvó a la elaboración de la obra que ha trascendido durante cuatro décadas los estudios curriculares. En el capítulo se plantea la hipótesis, desde una perspectiva crítica, acerca de cómo la función social de la institución en la época actual se centra en decisiones de autoridades de distinta índole y nivel, o bien en grupos políticos internos cuyas posturas se derivan de mandatos predefinidos o desde algunas políticas en disputa sobre las funciones universitarias y profesionales, por momentos contradictorias.

En el capítulo cuarto, "Currículum, las TIC y subjetividades", elaborado por Alfredo Furlán y Nidia Eli Ochoa, se analizan algunas perspectivas de autores mexicanos en torno a la cuestión curricular cuya problemática ha sido clave considerar en la coyuntura pandémica, y que requiere ser tomada en cuenta por las noveles generaciones de dirigentes para el desarrollo de proyectos educativos en la "nueva normalidad".

En el capítulo se realiza un recorrido en torno a las propuestas de tres autores que han marcado un hito en la construcción del campo y que desplegaron un conjunto de conceptuaciones, mismas que representan distintos puntos de vista y acentúan diversos aspectos del mismo, como los trabajos de Raquel Glazman y María de Ibarrola, quienes abrieron la discusión del campo curricular en México y cuya obra trascendió hasta nuestros días; posteriormente, con el surgimiento de algunas posturas críticas, como la de Ángel Díaz-Barriga, se formularon nuevas teorizaciones. Otros autores, como Alicia de Alba y Eduardo Remedi, ampliaron la mirada al incorporar una visión político-pedagógica y reconocer la complejidad y el

papel preponderante que tienen los diversos actores en los procesos de institucionalización y desarrollo del currículum.

Asimismo, Furlán y Ochoa señalan que la principal aportación de Eduardo Remedi fue plantear cómo la fuerza de lo instituido influye sobre las prácticas docentes y la definición del currículum como un proceso con diferentes momentos (explicitación, recepción, reflexión y reestructuración).

Por su parte, los autores de este capítulo reconocen que los textos de Alicia de Alba abren una ruta para pensar la cuestión curricular desde un enclave comprometido con una educación que mira al futuro, a partir de concebir la complejidad del currículum que conforma una propuesta política, educativa y contradictoria, que se piensa y se actúa en el contexto de la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada, que caracteriza la transición del siglo XX al siglo XXI (De Alba, 2007).

Finalmente, los autores reflexionan en torno a los retos y desafíos educativos suscitados por la emergencia sanitaria y las desigualdades sociales y tecnológicas, visibilizadas y exacerbadas por la situación sanitaria, junto con la preocupación general por la salud y la vida, y alertan sobre las diversas reacciones de los tecnólogos y la *tecnodemia*; sin dejar de lado estas implicaciones, también sugieren su uso creativo y pedagógico ante la imposibilidad de regresar a clases presenciales.

En el segundo apartado, La construcción de subjetividades en docentes y en estudiantes, los tres capítulos que lo integran debaten en torno a la incorporación de las TIC al ámbito educativo, y específicamente al campo del currículum, como un eje estructurador y estructurante de las diversas prácticas y subjetividades de los estudiantes, docentes y autoridades. La relación entre la pedagogía y las tecnologías abre una paradoja pues, al tratarse de "sistemas" en desarrollo, es difícil plantearse metas de largo plazo, sobre todo en términos de una causalidad entre la innovación tecnológica y las mejoras educativas. Sin embargo, las potencialidades que ofrecen ambos sistemas obligan a repensar los procesos de formación docente, los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los procesos de

planeación y desarrollo curricular y la infraestructura que requieren las aulas en términos tecnológicos, entre otros asuntos.

El capítulo quinto, titulado "Tácticas intersticiales y nuevas formas de subjetivación digital. Apuntes en torno a un modelo didáctico del seminario Currículum Latinoamericano", de Ana Laura Gallardo Gutiérrez, sistematiza la experiencia de trabajo de diseño y operación del modelo didáctico del seminario Currículum Latinoamericano que se imparte en el Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2016. La intención es mostrar de manera conceptual los elementos que organizan una modalidad mixta —ahora llamada híbrida— en el sentido del uso de las TIC en educación, así como los principios didácticos que subyacen al tipo de trabajo colaborativo entre el equipo docente y entre los alumnos; ello ha permitido un desarrollo consistente en años recientes en la región latinoamericana.

Interesa mostrar, en un sentido analítico, la posibilidad de contribuir a la reactivación del pensamiento curricular latinoamericano de corte crítico desde el espacio del seminario en tanto táctica intersticial —como lo plantean Foucault y Deleuze—; propone que en los márgenes del pensamiento curricular instrumental hay fisuras y emergencias que permiten tal reactivación. La autora considera que el seminario —en sus planteamientos curriculares y didácticos— aporta a esa posibilidad mediante su capacidad de interpelar a estudiantes de diferentes países de la región, de al menos tres grupos etarios, con incidencia en equipos de diseño curricular y con presencia de docentes de todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos de la región. Señala que el seminario propone estrategias curriculares que permiten leer la realidad curricular de América Latina poniendo énfasis en la construcción de aprendizajes críticos y, al mismo tiempo, generando nuevos horizontes utópicos.

En el capítulo sexto, elaborado por Rita Guadalupe Angulo Villanueva e Isnardo Reducindo Ruiz, "El pensamiento joven como desafío para la interacción docente-alumno en el marco del currículum vivido y la Covid-19 en 2020", se presentan los hallazgos obtenidos de una investigación más amplia acerca de la opinión de profesores y alumnos sobre cómo visualizan el currículum en el aula,

qué saben de él y si consideran que es un dispositivo que puede convertirse en una tecnología del cuidado de sí en tanto responsables del proceso formativo, antes de y durante la contingencia sanitaria.

Los autores indagan en torno al pensamiento de los jóvenes y cómo se apropian de la virtualidad, así como las maneras en que los profesores hacen suyo y modifican el currículum oficial, lo que pone en tela de juicio la centralidad del mismo. Parten de las siguientes interrogantes: ¿Cuál sería el vínculo que interrelaciona las demandas y circunstancias sociales y culturales con el pensamiento joven y qué tipo de afectación genera en el currículum y su práctica? ¿Los profesores reconocen la subjetividad tecnológica juvenil y pueden establecer formas de comunicación con el pensamiento joven? y ¿cómo habrá de modificarse el currículum en la contingencia sanitaria por la pandemia en 2020 y después de ésta? La perspectiva teórica metodológica se desarrolla con base en cuatro principios teóricos: subjetividad, narrativas curriculares, lo tecnológico y la subjetividad tecnológica, de los que derivaron seis categorías: 1. Tecnologías del yo en el aula, 2. Conocimiento de aspectos de la subjetividad propia, 3. Conocimiento de tipos de saberes y formas de transmisión de saberes, 4. Conocimiento de narrativas curriculares históricas, 5. Conocimiento de lo tecnológico como escenario de interacción, y 6. Conocimiento que los jóvenes tienen de su papel en lo tecnológico, la navegación en internet y el empoderamiento. Lo anterior posibilitó estructurar un cuestionario con escala estimativa por diferencial semántico, aplicado vía correo electrónico a 17 alumnos y exalumos de una institución universitaria en México, así como a seis profesores de licenciatura y posgrado de instituciones nacionales e internacionales.

Finalmente, en el capítulo séptimo, “Subjetividad y nueva normalidad: La fotovoz de estudiantes mexicanos frente a la pandemia por Covid-19”, elaborado por Frida Díaz Barriga Arceo, Edmundo A. López Banda y Abraham Heredia Sánchez, se da cuenta de una experiencia a partir de un proceso de investigación-acción participativa, en la que se condujo la generación de proyectos de fotovoz (fotografía participativa y narrativa) que realizaron de manera virtual estudiantes universitarios en la Facultad de Psicología de la UNAM.

En dichos proyectos se exploraron, tanto en el caso propio como en el de otros colectivos estudiantiles (niños y niñas de preescolar y educación primaria, jóvenes que egresaron de distintas profesiones o que entraron a trabajar como repartidores, madres de familia apoyando "la educación en casa" y mujeres en riesgo de ser violentadas), las condiciones de vida en la llamada nueva normalidad resultante de la pandemia por Covid-19, con la intención de dilucidar sus condiciones de vida y el surgimiento de nuevas subjetividades (vivencias, emociones y aprendizajes).

Las interrogantes que guiaron su investigación son: ¿Cómo están viviendo la pandemia los actores de la educación, en este caso, los estudiantes hombres y mujeres?, ¿qué han experimentado durante el confinamiento y la educación en casa?, ¿cómo se avizora desde su mirada la nueva normalidad?, ¿qué sucede con las mujeres, con las personas con discapacidad, con quienes no pueden quedarse en casa? Estas interrogantes permitieron recuperar las vivencias desde la realidad que reportan de viva voz los implicados, particularizando en el tema de la educación.

Los autores consideran que la narrativa autobiográfica puede emplearse como dispositivo pedagógico, en cuanto elemento o artefacto educativo que permite realizar una función determinada y facilitar la comprensión, el aprendizaje o la expresión subjetiva. Asimismo, expresan que un postulado epistemológico importante del enfoque asumido es que la enseñanza, desde la perspectiva abordada, constituye un relato de acción en el que tanto el docente como los educandos son los actores principales, por lo que la tarea de investigación a partir de contar historias sobre hechos y acciones de relevancia, así como su análisis e interpretación, permite construir nuevas posibilidades de cambio y mejora en los escenarios educativos.

Referencias

AFIRSE (2020), "La recherche en éducation dans le contexte de l'anthropocène", *Reporté printemps 2021 du 13 au 15 mai,* Congrès International AFIRSE 2020, <https://experice.univ-paris13.fr/

wp-content/uploads/2020/11/AFIRSE-2021_ateliers.pdf>, consultado el 11 de abril, 2022.

Angulo, Rita y Bertha Orozco (2007), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Conacyt/UAG/UNAM/UASLP/UACH/Plaza y Valdés.

Appadurai, Arjun (2001), *La modernidad desbordada*, México, FCE.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Arteaga, Nelson (2020), "La pandemia Covid-19 y su interpretación desde las ciencias sociales", México, Comecso, 27 de mayo, 2020, <https://www.comecso.com/eventos/pandemia-covid-19-ciencias-sociales>, consultado el 13 de abril, 2022 (video).

Barrón, Concepción y Frida Díaz Barriga (2016), "Curriculum management and the role of curriculum actors", *Transnational Curriculum Inquiry*, vol. 13, núm. 2, pp. 13-33, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285/186427>, consultado el 24 de abril, 2022.

De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación,* México, UNAM/Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia (1998), *Currículum*: *crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Díaz-Barriga, Ángel y José María García Garduño (coords.) (2014), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila/Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Foucault, Michel (2007), *El nacimiento de la biopolítica*, México, FCE.

Grundy, Shirley (1987), *Curriculum: Product or praxis*, Londres, The Falmer Press.

Kemmis, Stephen (1993), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

Mbembe, Achille (2011), *Necropolítica*, Tenerife, Melusina.

Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre/El Colegio de México.

PRIMERA PARTE
MIRADAS DESDE LO CURRICULAR, TECNOLOGÍAS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

CAPÍTULO 1. ENTRETEJIENDO SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA, EL CURRÍCULUM Y LAS TIC

María Concepción Barrón Tirado

Introducción

El principal interés en este trabajo es trazar relaciones posibles entre la escuela, el currículum, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la producción de subjetividades entrelazadas en la sociedad contemporánea, partiendo de la categoría de articulación (Zemelman, 1992), la cual plantea la convergencia de diversas áreas del conocimiento que conllevan procesos epistemológicos complejos, abordados desde la multirreferencialidad. Partir de la noción de articulación posibilita describir la relación de cuatro elementos que acontecen en el espacio educativo escolar y que son el resultado de las relaciones que los constituyen. En este contexto, "es la propia noción de sujeto constituido a partir de modos de subjetivación lo que articula. Estas relaciones son históricamente contingentes, por lo que son situadas y arbitrarias" (Pedranzani, Martin y Díaz, 2013: 1).

Para Ardoino (2005), el origen del término *articulación* tiene sus raíces en lo biológico; él identifica la articulación de los miembros y agrega la idea de heterogeneidad (huesos, nervios, piel, etc.), en contraposición a la confusión y a la homogeneización. Sin embargo, en el campo de la educación se requiere "implementar ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema" (Ardoino, 2005: 18).

A partir de la noción de articulación, el presente ensayo busca construir un diálogo para problematizar y crear un puente entre diferentes y heterogéneas perspectivas, entretejiendo el papel de la

escuela, el currículum y las TIC en la producción de subjetividades, mediante un posicionamiento ético y político, para comprender "el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas, lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, de análisis político, etc.)" (Foucault, 1991: 232).

Pensar las articulaciones entre la escuela, el currículum y las TIC necesariamente implica la conformación y construcción de nuevas subjetividades que involucran nuevas formas de entender el mundo, de relacionarse con él y con los otros, generando nuevas formas de producción y circulación del saber que, a su vez, conlleva nuevas formas de percepción y de lenguaje que delinea neoculturas situadas en los ámbitos escolar, curricular y digital.

En el tema que nos ocupa, se busca dejar atrás una mirada rígida y homogénea de la realidad, siempre articulada, para dar lugar a la noción de configuración: "en tanto aceptar diversos niveles de claridad y precisión entre sus códigos, así como la posibilidad de resemantizaciones, rejerarquizaciones, asimilaciones de elementos subjetivos cognitivos, valorativos, estéticos, emotivos, combinados en formas discursivas y de razonamiento que rebasan los análisis lingüísticos y lógico formales" (De la Garza, 2000: 1). Es en este sentido que se busca trenzar los hilos finos que articulan las subjetividades construidas a partir de los discursos y prácticas en la escuela, el currículum y las TIC.

Escuela y construcción de subjetividades

Es importante tener en cuenta que no es viable hacer referencia a un solo significado de subjetividad, que se construye en contextos y circunstancias diversas, algunas extremas, novedosas, de presiones sociales y necesidades diferenciadas. "El ser humano se constituye como sujeto social y avanza hacia su configuración política no como víctima o victimario, sino como ser, que vive la dualidad de lo que

le ata y de lo que le libera, para luchar por lo que quiere y desea" (Martínez, 2012: 92).

La subjetividad se define en el marco de un proceso histórico social en que los otros y los vínculos establecidos adquieren un carácter configurador. La subjetividad concebida como un proceso social no se reduce a una visión sólo de lo cultural, en la que existen una serie de códigos y significados dados, pues el sujeto no sólo es capaz de transformar la realidad, sino que también crea nuevos significados al incorporar y reorganizar, por medio de sus prácticas, códigos y significados "de otros campos como el del conocimiento, en tanto cognición y que incluye la información, su jerarquización; el de las normas y valores a la manera de las teorías tradicionales de la cultura; el del sentido estético; el del sentimiento como fenómeno social; y el del razonamiento cotidiano" (Jean Pierre Di Giacomo, 1984, en De la Garza, 2000: 14), lo que le permite dar un sentido a sus acciones. La subjetividad y la praxis, pues, se encuentran íntimamente relacionadas, originando así configuraciones propias e incluso inéditas, en el marco de un entramado social, cultural y político.

Por otra parte, para Castoriadis el proceso de subjetivación se constituye en el entramado del dominio de la psique y en el devenir histórico social. El sujeto se encuentra sometido tanto a la dinámica de su aparato psíquico como a procesos instituidos de su sociedad y que también la instituyen; "es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo (imaginario radical) con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad" (Anzaldúa, 2008: 193). Se reconoce un juego complejo de tensiones entre la sociedad y la psique, entre lo interior y lo exterior, entre la determinación y la indeterminación; son esas líneas de fuga de las que habla Deleuze (2006).

Por su parte, Foucault parte de que no hay un sujeto dado, ni predeterminado, sino modos de constitución de sujetos y de subjetividades, íntimamente relacionados con condiciones específicas vinculadas con redes complejas de prácticas sociales, plurales y cambiantes, de relaciones de poder, de saber y de subjetivación (Curcu, 2008). Por lo que la subjetividad construida por sujetos históricos, con intereses

diversos y plurales, permea diversos posicionamientos y marcos de pensamiento y acción, tanto en lo cultural como en lo educativo.

Es a partir de los procesos de socialización que se incorporan las pautas culturales de una sociedad y se construye la subjetividad; en este sentido, Berger y Luckmann (1968) identifican dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria. La socialización primaria introduce al sujeto en la sociedad, es decir, la internalización de un "mundo objetivo". En la socialización secundaria se introducen papeles diferenciados por los contextos sociales, incluyendo los "submundos institucionales" dependientes de la estructura social y de la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968). Por medio de estos procesos de socialización se construye la realidad tanto objetiva como subjetiva de los diversos agentes de socialización, como la familia, los pares, los medios de comunicación y el espacio escolar; cabe señalar que, en este último, intervienen distintas variables, tales como el profesor, el estudiante, el clima o atmósfera educativa, el currículum (real y oculto) y los materiales de enseñanza (Friedman, 1977).

Aunque todos los agentes de socialización contribuyen a la constitución del sujeto, es el espacio escolar, sin duda, como un "submundo institucional", el que tiene un papel clave en el proceso de construcción de la subjetividad, ya que constituye el espacio social donde se establecen relaciones con y entre los sujetos, el conocimiento y la cultura. Históricamente, la escuela ha sido la institución responsable de contribuir a la construcción de un orden simbólico, así como de los modos de pensar, sentir y actuar en el mundo (Pedranzani, Martin y Díaz, 2013); sin embargo, en las últimas dos décadas el acelerado desarrollo de la tecnología ha provocado la incorporación de las TIC en todos los espacios de la vida cotidiana, ocasionando la constitución de nuevas subjetividades.

Hibridación cultural, social, curricular y tecnológica

En el marco de la denominada nueva modernidad, es posible identificar la construcción de una subjetividad distinta, definida a partir de lo que García Canclini denomina hibridación: un entrecruzamiento

entre la cultura escolar, la curricular y la tecnológica como mecanismo de complementariedad —y no de polarización o de exclusión— de relaciones que se entretejen de manera polimorfa, cuyos sentidos y significados se expresan en distintas formas, a través de diversas propuestas educativas, en las que se recuperan tradiciones, perspectivas teóricas, referentes conceptuales de cada uno de los campos abordados y en donde lo tecnológico ha dejado de ser meramente instrumental y se ha convertido en estructural.

> El término de hibridación no adquiere sentido por sí solo, sino en una constelación de conceptos. Algunos de los principales son: modernidad-modernización-modernismo, diferencia-desigualdad, heterogeneidad multitemporal, reconversión. Este último, tomado de la economía, me permitió proponer una visión conjunta de las estrategias de hibridación de las clases cultas y las populares. La hibridación sociocultural no es una simple mezcla de estructuras o prácticas sociales discretas, puras, que existían en forma separada, y al combinarse, generan nuevas estructuras y nuevas prácticas. A veces esto ocurre de modo no planeado, o es el resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional (García, 1997: 112).

La hibridación involucra distintos significados no sólo a través del tiempo, sino también a través de los distintos contextos culturales. Asimismo, los procesos de hibridación de los campos se constituyen por medio de las prácticas y de los discursos basados en los estudios de la nueva filosofía de la ciencia y en la teoría educativa, lo que abre nuevos horizontes al dar "paso a una visión de conocimiento concreto, particular y dependiente del contexto (ligado a la práctica) a partir del cual puede explicarse y comprenderse lo educativo" (Valladares, 2017: 190).

Por su parte, Alicia de Alba delinea una perspectiva distinta en torno a la construcción de las subjetividades al reconocer la existencia de muchos mundos en el mundo, lo que "nos lleva a la cuestión de la significación entre aquellos que se localizan en la forma misma de la diferencia; esto es, en diferentes sistemas de significación de mundo, donde nos enfrentamos no sólo a conflictos y problemas

semánticos, sino también a diferentes formas para la construcción y significación de la realidad” (De Alba, 2017: 152).

Las diferentes formas de significación del mundo se encuentran entretejidas con los discursos y las prácticas y, en este caso, en la convergencia de las diferentes manifestaciones y acciones en torno al currículum y las TIC, más allá de los criterios técnicos e instrumentales de su desarrollo y aplicación. A partir de Aristóteles, se pueden identificar tres clases de conocimiento: la teoría orientada a la búsqueda de la verdad, la *poiesis* dirigida a la producción y la praxis a la acción. Entre estas tres clases de conocimiento, la razón práctica conduce a resultados, sujeta a medios y fines, con una fuerte carga moral en la que la *poiesis* implica una acción transformadora del mundo (Carr, 1995).

Sin embargo, al día de hoy resulta imposible continuar con un pensamiento monolítico, abstracto y deslocalizado, más teórico, sobre las prácticas pedagógicas; el descentramiento del pensamiento posibilita el abordaje de la complejidad de la realidad porque, en su carácter de espacios intersubjetivos, las prácticas se restructuran, reinterpretan y reconfiguran de manera continua (Hicks y Stapleford, 2016). “No se trata, pues, de pensar que la educación en el post-positivismo puede prescindir de una teoría educativa, sino de comenzar a mirar, desde la perspectiva basada-en-prácticas, nuevas maneras de aproximarse a lo educativo en sus contextos sociales, históricos, culturales y, sobre todo, epistemológicos” (Valladares, 2017: 202).

En el contexto de lo educativo, las formas de constitución de la subjetividad permean la manera como se ha asumido lo pedagógico: ha sido común asumir al sujeto como una tabla rasa, al que solo se le imprimen códigos establecidos sin importar su personalidad; se le expone al control y a la manipulación, anulando la posibilidad de que se reconozca como un sujeto constructor de su historia, con un compromiso ético y político, así como de sentidos y significados. Por lo que “es necesario ir hacia la construcción de una pedagogía en la que el sujeto, en la conformación de su subjetividad, en su experiencia, pueda reconocerse como sujeto de la libertad y la ética; es decir, como sujeto de la educación” (Curcu, 2008: 218).

La educación y la tecnología, conformadas por componentes sociales, económicos, políticos culturales, técnicos y biológicos, se

influyen entre sí. Para Loveless y Williamson, "como consecuencia de esta imparable reprogramación de la educación, las formas de pensarla, comprenderla y ponerla en práctica en muchos aspectos del aprendizaje, del currículo y la pedagogía, se han ido gradualmente mezclando con las formas emergentes de concebir, comprender y poner en práctica las nuevas tecnologías" (2017: 13). De esta manera, pensar las articulaciones entre la escuela, el currículum y las TIC como constituyentes de nuevas subjetividades, nuevos mundos dentro de mundos, nos lleva a identificar como ejes estructurantes de ello a las culturas y prácticas, al entrecruce entre la cultura escolar, curricular y digital.

> La educación en la era digital se está convirtiendo en un dominio cada vez más híbrido en el que se ensamblan artefactos tecnológicos, acción humana físicamente encarnada, relaciones e instituciones sociales y una variada gama de nuevas y emergentes teorías y prácticas que atañen al aprendizaje, al currículum y a la pedagogía. El futuro de la educación implica una serie de intentos por "remezclar" radicalmente estos elementos socioeconómicos, aunque el resultado, como podremos ver, es la producción de una visión desordenada y a veces incoherente del futuro (Loveless y Williamson, 2017: 14).

Currículum y subjetividades

Como Loveless y Williamson (2017) indican, en la era digital emergen nuevas prácticas y con éstas nuevas subjetividades en torno al currículum. Existen diferentes posturas epistemológicas propias de las ciencias sociales que permean las teorías y discursos curriculares tanto del siglo XX como del siglo XXI, que fueron generadas en contextos específicos y se ubican desde la lógica de la racionalidad técnica o desde una perspectiva positivista, en el marco de la sociedad industrial de inicios del siglo XX en Estados Unidos.

Aunado a lo anterior, el desarrollo del campo del currículum se vio influido por las luchas sociales de los años sesenta del siglo XX: las protestas contra la guerra de Vietnam, los movimientos

de contracultura, el movimiento feminista, la liberación sexual, el movimiento estudiantil de 1968, entre otros. El campo amplió su visión al incorporar planteamientos desde la llamada nueva sociología; autores como Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, sedimentaron una propuesta para el análisis e interpretación del campo basada en el marxismo, al reconocer la reproducción y la exclusión social de la cultura dominante promovida en los currículums de la escuela capitalista.

Posteriormente, bajo la denominada perspectiva poscrítica, se vio al currículum como una estrategia para la reconstrucción crítica del conocimiento que favorece el verdadero reconocimiento de la realidad y da voz a los estudiantes para una participación comprometida con su transformación "en la perspectiva fenomenológica, el currículo no está constituido por hechos, ni tampoco de conceptos teóricos y abstractos: el currículo es un lugar en el cual docentes y alumnos tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia" (Da Silva, 1999: 20). Una postura poscrítica conlleva al análisis curricular desde dos estrategias: la hermenéutica y la autobiografía.

Al mismo tiempo, es importante reconocer que la existencia de un currículum siempre está vinculada con un campo de poder. "Un currículum es siempre una imposición de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares" (Da Silva, 2001: 38). Las teorías poscríticas abordan la dinámica de poder vinculada con las relaciones de cultura, género, etnia, raza, sexualidad, identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, y multiculturalidad. La concepción de identidad cultural y social desarrollada por las teorías poscríticas permite tomar conciencia de nosotros y del mundo que nos rodea.

La conexión entre poder y cultura en el ámbito curricular también ha sido abordada desde la nueva sociología del conocimiento, que destaca el carácter socialmente construido de las formas de conciencia y de conocimiento, así como las relaciones entre las estructuras sociales, institucionales y económicas. Su importancia reside en

desentrañar el carácter histórico, social, no neutral y arbitrario de la selección y organización del currículum escolar. El currículum, desde esta perspectiva, es concebido como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Algunos tenderán a ser dominantes o hegemónicos, y otros a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía" (De Alba, 1998: 75). Esta postura contribuye a analizar la producción de sujetos sociales históricamente determinados, al seleccionar culturalmente lo que se les enseña, lo que se legitima con dicha selección y lo que se excluye. Desde esta postura es posible identificar que "todo currículum trae, implícitamente, alguna noción de subjetividad y de sujeto: '¿En quién queremos que ellos y ellas se transformen?' y, a la vez, '¿qué son ellos y ellas?'" (Da Silva, 2001: 19).

Desde la mirada de la sociología del currículum, el poder y la cultura son las categorías analíticas que se entretejen a través de los códigos, explícitos e implícitos que permean la organización del conocimiento. Desde esta perspectiva, el poder y la cultura, en tanto elementos estructurantes, interactúan en la conformación de las subjetividades. Eggleston señala que en la sociedad industrializada el conocimiento se define, transmite, legitima y evalúa socialmente a través de la escuela y del currículum; ejerce un control social para mantener el sistema, "su conocimiento, su estatus, su estratificación y, sobre todo, su poder" (Eggleston, 1980: 13).

Por su parte, Bernstein (1989) plantea que el currículum y la pedagogía se pueden considerar como sistemas de mensajes que establecen estructuras y procesos del saber, de transmisión y de prácticas escolares, por lo que el currículum define un saber válido y la pedagogía la transmisión válida de dicho saber. Asimismo, las categorías de análisis que se pueden advertir en la estructuración curricular son la de control y la de poder. Este autor denomina al currículum como "de colección" si existe un mayor aislamiento entre las asignaturas y campos de conocimiento, o como "currículum integrado" si no existen marcados límites entre ellos.

Bernstein (1989) también designa las categorías de clasificación y enmarcación para establecer la relación entre la competencia comunicativa y la estructura social. La clasificación permite nombrar el grado de integración o dispersión entre las áreas y las asignaturas, por lo que el poder está ligado a la legitimación del conocimiento y al control de la transmisión de éstos, y en función del tiempo, al ritmo y al espacio de transmisión. El concepto de enmarcación alude al establecimiento de los mecanismos de control para el aseguramiento de la distribución desigual de los recursos discursivos entre las clases sociales, así como la reproducción orientada hacia el dominio simbólico o ideológico.

Asimismo, Bernstein (1989) define los códigos como mecanismos culturalmente determinados y su adquisición, desarrollo e intercambio ubica a los sujetos en posiciones diferenciadas socialmente. Plantea que dichos códigos son "principios regulativos, adquiridos tácitamente", cuya operación de las estructuras semánticas y sintácticas se da de manera implícita por ser constitutivas de la competencia comunicativa, adquirida en la interacción cotidiana desde el núcleo familiar. Dichos códigos pueden ser restringidos o elaborados; los primeros están ligados directamente con un contexto social y los segundos cobran mayor independencia del contexto.

Otra perspectiva de análisis es la del currículum oculto en la vida escolar, desde la que se identifica el despliegue de relaciones entre los diversos actores por medio de una serie de componentes estructurales, como son la organización del espacio escolar, del tiempo, de la disciplina, de los reglamentos y las normas; todos ellos contribuyen a la regulación social y cultural en las aulas, a la generación de códigos para la comunicación y la convivencia. "El currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículum oficial explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes" (Da Silva, 1999). En el currículum se entrecruzan prácticas de significado y sentido contestado, disputado y conflictivo (Da Silva, 2001). "Existe una lucha por la hegemonía, por el predominio cultural, donde el significado es al mismo tiempo objeto, objetivo e instrumento" (Da Silva, 1999: 40).

¿Cómo se seleccionan los contenidos curriculares para dar respuesta a las demandas de formación de los sujetos en la sociedad contemporánea? Los debates en torno a los contenidos curriculares han provocado confrontaciones y dilemas en la educación; generalmente, su selección, organización y distribución se ha realizado en función del proyecto educativo al cual se vinculan, oscilando hacia dos polos: "progresismo-conservadurismo, pedagogía moderna-educación tradicional, educación al servicio del alumno-enseñanza centrada en los contenidos, academicismo frente a psicologismo" (Gimeno, 2010: 35).

Al día de hoy, las condiciones de la cultura y de la sociedad suscitan polémicas y soluciones de menor alcance y temporalidad, por lo que se requiere establecer un diálogo, flexible y abierto, entre los diversos actores del currículum y dejar atrás las visiones asépticas y encubridoras de la realidad, que desconocen las diferencias socioculturales y las diferentes aspiraciones. El debate en torno a los contenidos curriculares es, pues, fundamentalmente social y político. "El conocimiento escolar no es una categoría homogénea internamente, sino peculiar en diferentes tramos del sistema educativo, porque tiene destinatarios diferenciados" (Gimeno, 2010: 37).

En la literatura se admite que el conocimiento que elige la escuela para ser enseñado se deriva de construcciones sociales más amplias, que son depuradas política y didácticamente. La selección de las diversas disciplinas responde a los intereses y posturas de grupos que comparten, analizan y debaten determinados conocimientos. No obstante, "en las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello en lo que nos volvemos, en nuestra subjetividad" (Da Silva, 1999: 6). Asimismo, los contenidos de la enseñanza son una construcción social, históricamente determinados por un contexto cultural, político y económico; devienen de una visión de la cultura, de la educación, de una concepción de la humanidad, de sociedad, de ciencia y del sentido mismo de la forma-

ción (Barrón, 2015). "El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas" (Popkewitz, 1994: 198).

El currículum escolar ha recibido un sinnúmero de críticas por su alejamiento del aprendizaje experiencial y extraescolar de los alumnos, por la "ritualización de los procedimientos escolares, esclerotizados" (Gimeno, 1989: 85). Se ha tratado de subsanar esta situación ofreciendo cursos extraescolares de todo aquello que no está oficialmente integrado al plan de estudios, como cursos de computación, de manejo de las emociones, de salud, entre otros, lo que ha saturado a los alumnos y sin duda repercute en la construcción de su subjetividad.

El giro epistemológico hacia el alumno, hacia el aprendizaje y hacia los procesos cognitivos ha sido causa de disputas académicas desde la llamada escuela tradicional, desde la escuela nueva y desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje; esta última plantea el aprendizaje como un proceso de elaboración y reconstrucción interna en el que, con base en los significados previos de los sujetos, es posible interaccionar con los nuevos, así "el significado supone centrarse en las representaciones internas de la información, en la cultura subjetiva, lo que no es comprensible sin apelar al significado público compartido que es la cultura" (Gimeno , 2010: 40). Por su parte, autores como Coll *et al.* (1992) reconocen, desde un punto de vista constructivista, tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes; enfatizan el carácter diferenciado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada tipo de contenido.

Desde una perspectiva emancipatoria, Jurjo Torres (2010) cuestiona la despolitización de que han sido objeto los contenidos curriculares, lo que termina centrándolos en visiones técnicas y acríticas de la realidad, con fines regulatorios, y que invisibiliza las problemáticas de distintos grupos sociales. "El proceso de invisibilización posee tres dimensiones que, de forma sistemática, oprimen, suprimen y debilitan la identidad de los grupos objeto de ella, como mecanismo de homogeneización cultural, medio fundamental de la dominación y hegemonía política" (Bastidas y Torrealba, 2014: 517). Las tres di-

mensiones a través de las cuales opera el proceso de invisibilización de la identidad propia, heterogénea, de los sujetos son la estereotipación, la violencia simbólica y la deslegitimación.

En el ámbito curricular, durante décadas, los conceptos como democracia, justicia, inclusión, solidaridad y dignidad, género y multiculturalidad, han sido excluidos en aras de una homogeneización que buscaba cierta igualdad educativa que sigue sin ser lograda, por lo que en la actualidad es urgente centrarnos en los contenidos desde una perspectiva de justicia curricular, la cual "exige contemplar aspectos como inclusión, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar" (Torres, 2010: 100).

Los contenidos curriculares y las diversas formas en que son abordados tienen un papel relevante en la construcción de las subjetividades de los actores, no sólo en las maneras de mirar el mundo, sino en las prácticas y relaciones que despliegan en la vida cotidiana y en la construcción de sus capitales culturales y relacionales. Aunado a lo anterior, se suma lo digital como una nueva cultura a transmitir.

> Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos, como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia "objetiva" del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como "sujetos" (Larrosa, 1995: 13).

Cultura digital y tecnologías

Desde el siglo XX hemos presenciado un proceso de desarrollo tecnológico acelerado que ha afectado las nociones de tiempo y espacio de los procesos de producción capitalista, así como las percepciones,

interacciones, prácticas y discursos de los sujetos. Se trata de un nuevo orden de sentidos que transforma los modos de producción, circulación y consumo tanto de los objetos como de las relaciones sociales (Carneiro, 2011).

En el marco de estas nuevas formas de tecnologización de la vida, la escuela se inscribe en una dinámica social, cultural y política de cambio constante, así como en una serie de transformaciones más amplias en función de los procesos de la llamada era de la información. En este contexto, el modelo escolar ha sido rebasado, porque no existe ya una edad determinada para aprender, ni un lugar específico para estudiar, pues las fronteras de tiempo y espacio se han desdibujado poco a poco. "Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es, una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo" (Martín Barbero, 2008, citado en Armella, 2015: 27).

Sobre el vínculo entre escuela y tecnología hay diferentes vertientes teórico-ideológicas, como la que se configura alrededor de la noción de la sociedad de la información y el conocimiento, asociadas a la teoría del capital humano.

En el marco de la construcción de la cultura digital, basada en la información y la comunicación, se puede señalar que vivimos en la llamada cuarta Revolución Industrial, sustentada a partir de tres procesos históricos que transformaron la economía, la tecnología y el orden social establecido de manera global. Con la primera Revolución Industrial, iniciada a mediados del siglo XVIII, apareció la máquina de vapor, dando lugar a la mecanización de procesos de producción en las empresas. En la segunda Revolución Industrial, hacia 1870, se inventó el telégrafo, el automóvil, los aviones y otros aparatos, lo que aceleró la competitividad. La tercera Revolución Industrial se caracterizó por el surgimiento de las TIC, las redes eléctricas inteligentes y el uso de energías renovables, lo que llevó a una mayor automatización en la producción y el desarrollo de una economía de escala. Finalmente, la cuarta Revolución Industrial se caracteriza por el uso de tecnologías disruptivas, de herramientas digitales, del internet móvil y de las cosas, de la inteligencia artificial, del análisis de datos, de la tecnología *blockchain*, del *big data* y la

analítica de datos, de la realidad virtual y la realidad aumentada, del Machine Learning y la robótica genómica, de "impresión" en 3D, de vehículos autónomos o cuasiautónomos y de buscar el mayor uso y mejoramiento de las energías renovables. A pesar de la existencia de todas estas nuevas tecnologías disruptivas, es preciso reconocer que "el proceso de innovación disruptiva no tiene que ser sólo tecnológico, puede ser la mejora de un proceso, un cambio de producto o modelo de negocio" (Vidal, Carnota y Rodríguez, 2019: 2).

El auge de la era digital —Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), internet, redes sociales— pone de manifiesto el surgimiento de nuevas formas de entender el mundo y de relacionarnos con él. Las innovaciones tecnológicas y digitales, especialmente internet, se han posicionado como el factor de producción de sentido y de nuevos códigos lingüísticos, así como el promotor de nuevas fuentes de poder, de comunicación y de consumo, modificando la relación de los sujetos con su entorno, con su tiempo y con sus necesidades (Anzaldúa y Ramírez, 2014). En este sentido, es necesario recordar que:

> La primera lección sobre internet es que se desarrolla a partir de la interacción entre la ciencia, entre la investigación universitaria fundamental, los programas de investigación militar en Estados Unidos —una combinación curiosa— y la contracultura radical libertaria. Las tres cosas a la vez. Simplemente señalo que el programa de internet nace como programa de investigación militar pero que, en realidad, nunca tuvo aplicación militar. Éste es uno de los grandes mitos que hay. Ni hubo aplicación militar de internet; hubo financiación militar de internet, que los científicos utilizaron para hacer sus cosas, sus estudios informáticos y su creación de redes tecnológicas. A ellos se añadió la cultura de los movimientos libertarios, contestatarios, que buscaban en ello un instrumento de liberación y de autonomía respecto al Estado y a las grandes empresas. La cuarta fuente que se desarrolló más fue la cultura empresarial, que, veinticinco años más tarde, se encargó de dar el salto entre internet y la sociedad (Castells, 2000: s/p).

En consecuencia, la tecnología ha venido permeando las formas como nos vinculamos con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos. Ha transformado nuestra actividad corporal y las formas como expresamos nuestra sexualidad. Ha desvanecido los límites entre lo público y lo privado, lo íntimo y lo que mostramos al otro. Por lo inmediato, las TIC han impactado los procesos de comunicación e interacción habituales y, con ello, han traído consigo nuevas formas de aprender. Estas transformaciones, en consecuencia, posibilitan la creación de nuevas subjetividades. Las TIC han transformado diversas esferas de la vida humana: la producción de bienes y servicios, las formas de entretenimiento, el ocio, la educación y, por ende, las condiciones sociales en las que se produce la subjetividad (Anzaldúa y Ramírez, 2014).

Este encuentro entre tecnología y humanismo abre nuevos escenarios para el desarrollo de las sociedades y, al mismo tiempo, despliega nuevas problemáticas (Barrios, 2015) que exigen una reflexión desde distintos frentes —político, económico, social, educativo y artístico—, así como el intercambio de ideas que posibilite una transformación esencial de nuestras sociedades.

Con el desarrollo de las TIC se generan nuevas formas de circulación y producción del saber, lo que conduce a nuevas formas de percepción y de lenguaje (Martín-Barbero y Rey, 1999), así como nuevos estilos de habla y escritura, por lo que se hace necesario pensarlas como modos de la cultura o de la cibercultura (Piscitelli, 1995). Son estas dinámicas sociales, históricas y culturales las que dan la pauta para la comprensión de la vida escolar y la incorporación de las tecnologías, en su devenir.

> Enmarcados en el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, los dispositivos pedagógicos actuales se encuentran en un proceso de acelerada transformación; un momento bisagra en el que el dispositivo contiene en tensión los rastros de un pasado que no ha dejado de ser y las marcas de un futuro que no acaba de llegar. Y en esa mutación las tecnologías de la información ocupan un lugar fundamental, en tanto constituyen un elemento que con gran dinamismo afecta desde hace algunas décadas a la sociedad toda, es decir, desde

los más sofisticados modos de producción y cooperación social hasta el más cotidiano de los intercambios. Este elemento dinámico y potente tiene una declinación específica y fundamental en el dispositivo escolar (Armella, 2015: 13).

Nuevas alfabetizaciones, nuevas subjetividades

En la sociedad del conocimiento, la categoría de alfabetización se refiere a la necesidad de aprender otros lenguajes, más allá del lenguaje oral y escrito:

> Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes (Dussel y Southwell, 2007: 6).

La categoría de alfabetización remite a la necesidad de aprender otros lenguajes, específicamente cuando se habla del lenguaje digital, ya que adquiere una connotación vinculada con los medios que permiten comunicarse, a través de diversos códigos, sentidos y significados creados por los productores y los usuarios, tocando de manera tangencial a los recursos tecnológicos (Dussel, 2012). Esta apertura hacia el conocimiento que circula a través del mundo digital ofrece la posibilidad de acceder a otras opciones, no circunscritas a los medios impresos, "lo que vincula a llevar a un segundo plano la organización disciplinar, sin desecharla, para priorizar el abordaje, conceptualización e intervención en problemáticas, prácticas e intervenciones diversas" (Southwell, 2013: 24).

Asimismo, las TIC constituyen "formas culturales importantes de esta época, ámbitos productivos y recreativos de la cultura, la política y la economía contemporáneas, que tienen muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos" (Dussel y Southwell, 2007: 8). La alfabetización digital trasciende

una visión instrumental, permeando un sentido crítico y analítico en torno a la información recibida, interpela al currículum, a los contenidos y a las formas de trabajo orientadas al desarrollo de las capacidades y competencias indispensables para la sociedad actual.

A través de las diferentes alfabetizaciones, en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje los procesos educativos posibilitan generar diversas estrategias para la producción de conocimientos, poniendo en marcha procesos de negociación que requieren un trabajo educativo de mediación.

> El concepto de alfabetización, sin embargo, comporta algo más que el conocimiento y manejo de unos recursos simbólicos y unas tecnologías, sea cual sea la naturaleza y características de esos recursos y esas tecnologías. Comporta además conocer las prácticas socioculturales asociadas al manejo de los recursos simbólicos y las tecnologías en cuestión y ser capaz de participar en dichas prácticas utilizando unos y otras de manera adecuada (Coll, 2011: 125).

Las diversas transformaciones educativas generadas por la incorporación de las TIC abren otras posibilidades para gestionar el conocimiento en las instituciones escolares, lo que ha traído consigo tensiones y conflictos en diversos planos y dimensiones. Para Carneiro (2011), las TIC han generado una triple transformación en los paradigmas educativos: la primera, de “educación como industria” a “educación como servicio (de proximidad)”; la segunda, de “escuelas que enseñan” a “escuelas que aprenden”; y, la tercera, de “asociacionismo” a “constructivismo” de los aprendizajes. En el marco de estos paradigmas se intenta

> comprender que el servicio público de educación no tiene que ser un servicio uniforme de escolarización, que las soluciones enérgicas son desburocratizadas, que la pluralidad de respuestas locales es la única garantía de respeto por la dignidad humana y que la persona —cada persona— es el auténtico sujeto de su destino (Carneiro, 2011: 17).

Estos procesos se caracterizan por ubicar al sujeto como productor y constructor de su realidad, mediante atributos autorreguladores que permiten transformaciones personales y aprendizajes sociales, en los que cada uno es responsable de aprender con el otro y de educar al otro; dichos planteamientos están relacionados con los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO para la escuela del siglo XXI: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos.

A su vez, todo ello se vincula con el aprendizaje ubicuo, referido al aprendizaje que se puede llevar a cabo en cualquier lugar y en cualquier momento. Burbules (2014) señala que este concepto tiene diversas connotaciones e identifica cinco dimensiones relativas al sentido de la ubicuidad, relacionadas entre sí: a. Existe un sentido espacial, que implica tener acceso continuo a la información; b. El sentido de portabilidad, los dispositivos siempre se pueden llevar con uno; c. El sentido de la interconexión (trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado); d. En un sentido temporal, posibilita un aprendizaje permanente; e. Sentido de redes y "flujos" transnacionales y globalizados, situado en un conjunto de relaciones y contingencias que afectan a y son afectados por estos procesos cada vez más globales.

Todas estas prácticas y usos de los artefactos tecnológicos modifican el sentido y significado de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en un contexto educativo y curricular, es decir, con ello se construyen diferentes subjetividades. Los planteamientos anteriores dan pauta para recuperar la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari (1980), entendida como la construcción de conocimiento de forma no lineal, no binaria, ni jerárquica y, en ciertas circunstancias, anárquica y nómada, haciendo énfasis en un modelo antijerárquico formado por raíces horizontales, en donde el conocimiento se encuentra en continuo movimiento. Si trasladamos esta visión al campo de la educación, los conocimientos se consideran como brotes y raíces de los rizomas que crecen y se expanden, sin un orden preestablecido, limitados únicamente por el contexto en el que emergen y se desarrollan, en un espacio colaborativo, creativo, de producción e innovación. Visto así, el aprendizaje adquiere un

papel preponderante frente a la enseñanza y es en este sentido que las teorías del aprendizaje han cobrado gran fuerza en los discursos educativos.

No se pueden dejar de mencionar los retos que hoy día enfrenta la comunidad educativa con la incorporación de las TIC, vinculados con la denominada brecha digital, que plantea el acceso diferenciado a ellas en función del sector socioeconómico al que pertenece cada usuario, aunado a su uso en función de las expectativas de cada sujeto, así como a su capital cultural.

Sentidos y significados de la cultura digital vista por los actores

Las posibles articulaciones entre el espacio escolar, el currículum, las TIC y la producción de subjetividades, construidas a partir de los discursos y prácticas, cobran diversos sentidos y significados en función de los contextos históricos de los sujetos, quienes juegan un papel activo en todos los procesos educativos. Además, la institución escolar también es una productora de saberes, de prácticas, de experiencias y de subjetividades y "es tarea de todos los actores educativos pensar y repensar constantemente qué estamos produciendo y para qué, teniendo como horizonte la posibilidad de generar espacios de conocimiento y aprendizaje que no sean sólo 'eficientes' sino, ante todo, críticos y significativos" (Quiroga, 2017: 33).

La incorporación y uso de las TIC en los espacios escolares, a través de los currículums, tiende a aumentar de manera exponencial, debido a acontecimientos y situaciones culturales, sociales, sanitarias o económicas. Las TIC han permitido sostener, apoyar y acompañar a los estudiantes de todos los niveles educativos en diversas circunstancias, tanto en su formación académica como en la vida cotidiana y profesional. Las variadas experiencias originadas en la interacción entre lo escolar, el currículum, las TIC y la generación de nuevas subjetividades han sido recuperadas por diversas propuestas pedagógicas que aspiran a trascender un sentido anecdótico, buscando más bien

> problematizar nuestras ideas respecto a la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación analizando las condiciones históricas de su formación en la inmanencia de determinados campos de conocimiento [...]. No considerar las prácticas como espacio de posibilidades, entorno organizado u oportunidades favorables para el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación, sino como mecanismos de producción de la experiencia de sí (Larrosa, 1995: 12-13).

Podemos citar, como ejemplo de lo anterior, el trabajo realizado por Frida Díaz Barriga Arceo (2018) con estudiantes de licenciatura y profesores de educación básica, en el que se puede reconocer el carácter experiencial, vivencial y subjetivo de las narrativas digitales como dispositivos pedagógicos, apropiados para favorecer, impulsar y reforzar el sentido de los aprendizajes escolares y extraescolares.

Las experiencias subjetivas de aprendizaje tienen dos referentes: uno estable —la situación o actividad de aprendizaje a la que remiten— y otro cambiante —el contexto espacio-temporal y socioinstitucional en las que se (re)construyen. Las narraciones mediante las cuales se generan, revisan y resignifican las experiencias subjetivas de aprendizaje son siempre, en realidad, resultado de un proceso de construcción compartida.

Si se parte de que el aprendizaje se enriquece y se diversifica cuando se concibe para toda la vida, éste debe ocurrir mediante la utilización de diferentes lenguajes y formatos de representación. Actualmente, existe una tendencia abierta al uso de lenguajes visuales, narrativos y performativos, con apoyo de las TIC, que permiten dar expresión no sólo a lo que se sabe, sino a lo que se siente, por lo que el plano de las emociones entra de lleno en la escena educativa (Díaz Barriga, 2018).

Entre los dispositivos pedagógicos centrados en la narrativa se encuentran los relatos digitales personales, los incidentes críticos, la multimetodología autobiográfica extendida, la fotobiografía y la fotovoz, los e-portafolios y los entornos personales para aprender, los juegos de rol, el cómic pedagógico y la narrativa transmedia; “tal colección de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa sólo

tiene sentido ante el reconocimiento de que nos encontramos en una nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013).

Por otro lado, en este análisis vale traer al debate la voz de los docentes, como se expresó en el coloquio “Cultura digital” (Barrón, 2017) organizado por la entonces CUAED (hoy CUAIAED) de la UNAM en 2017, en donde participaron 35 académicos de diversas instituciones de educación superior con el fin de construir un marco de referencia y contribuir a la fundamentación del Laboratorio de Innovaciones Didácticas y del Programa de Apoyo a la Docencia, a partir de cinco preguntas eje: ¿Qué es cultura digital? ¿Cuáles son las competencias digitales que debe desarrollar un docente? ¿Cuáles considera que son los ejes formativos para lograr las competencias digitales? ¿Qué estrategias formativas son necesarias para la apropiación de las competencias digitales? ¿Cuáles son los criterios y estrategias que se requieren para la evaluación de las competencias digitales en la docencia?

En la sesión plenaria del coloquio se identificó una visión antropológica en relación con el significado de la cultura digital y el papel del docente:

> Es fundamental entender la cultura desde una visión antropológica: mirar al hombre formando al hombre. En este sentido, a pesar de que la cultura digital se centra en el uso de las TIC, el elemento central es el ser humano y el objetivo es que las nuevas tecnologías refuercen la actividad humana para que el paso de información en el proceso de enseñanza sea más efectivo. Asimismo, el uso de las TIC debe orientarse a enriquecer el elemento humano (Barrón, 2017: 1).
>
> [...]
>
> El papel del docente debe enseñar a manejar el código histórico del momento en que se trabaja; actualmente, es el código digital, el cual es transversal a todo el saber humano. El papel del maestro es usar ese código para lograr aprendizajes más significativos [...] El docente debe considerar las nuevas tecnologías emergentes. Sin embargo, debe tener

claro el *para qué*, por lo que la comunicación es básica. Competencias básicas son los valores, la ética, la creatividad (Barrón, 2017: 2).

En cuanto a los ejes formativos para lograr las competencias digitales, las estrategias formativas y los criterios requeridos para la evaluación de las competencias digitales en la docencia, *grosso modo* se planteó que "un eje formativo debe tener relación con la persona (docente); debe tener un autoconcepto de transversalidad en la forma en que se manejen los contenidos. Tiene que permear todas las asignaturas para formar en todos los niveles" (Barrón, 2017: 3). En cuanto a las estrategias formativas, se señaló que era necesario crear una política institucional para la formación de los docentes y realizar un diagnóstico con base en el desarrollo de competencias digitales. La evaluación se tendría que realizar de manera situada y contextualizada.

En 2017 no estaba a la vista una crisis sanitaria, ni el uso indiscriminado y no planeado de las TIC para cumplir con el plan de estudios. Las perspectivas de los docentes, a partir de su práctica cotidiana en las diversas modalidades, presencial, abierta y a distancia, tenían una connotación distinta, a diferencia de los diversos sentidos y significados que se dieron durante el confinamiento de 2020 por la emergencia sanitaria a causa de la pandemia por Covid-19. En ese contexto, fue notoria la diferenciación y la heterogeneidad de las posiciones en torno a cómo abordar el currículum utilizando recursos digitales, en un proceso de aislamiento social.

Posiciones diversas han permeado los discursos actuales, desde las críticas más severas hasta los discursos esperanzadores en torno a la situación vivida, como la de Magendzo (2020), quien señala que

> la pandemia del discurso neoliberal en educación no logra reconocer que la situación que estamos viviendo es un gran momento de aprendizaje. Se trata de un evento único para aprender acerca de la salud y de la vida, de la colaboración y de la ayuda mutua. Si es de suponer que la educación nos prepara para la vida, para lo que viene, para lo inesperado, no es posible que cuando aquello ocurre, cuando se presenta justo frente a nosotros, tal como ocurre hoy en día, nos aferremos a la idea

> de que lo más relevante es seguir "estudiando", en lugar de vivir, sentir, dialogar, de encontrar antiguos y nuevos sentidos para nuestras vidas. ¿Qué es lo que más acertadamente deberíamos hacer para que esta experiencia que estamos viviendo se transforme en un nuevo comienzo para construir una auténtica educación? (s/p.)

Por su parte Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, desde una posición crítica a la sociedad y a la institución escolar, señalan que

> si pretendemos romper con las estructuras desiguales que plantea el neoliberalismo, los sistemas educativos deben atender a la cuestión de las subjetividades, construcciones de sentido y conocimiento de las y los jóvenes. Ellos y ellas viven una vida cada vez más mediatizada por las plataformas digitales (lo que se conoce como capitalismo de plataformas). Estos espacios centralizados, tal como hemos mencionado, funcionan como mecanismos de reproducción del poder y la propaganda, donde las y los usuarios muchas veces ni siquiera son conscientes de la manipulación de la verdad a la que se enfrentan. Desde la educación, necesitamos crear nuevas maneras de civismo, para que las nuevas generaciones se involucren y sean parte de la transformación radical que requiere nuestra sociedad (2020: 6).

A manera de cierre

El recorrido hasta aquí realizado con la finalidad de trazar las relaciones epistemológicas posibles entre el espacio escolar, el currículum, las TIC y la producción de subjetividades, ha permitido articular discursos, categorías y prácticas para identificar tensiones, conflictos, debates, encuentros y desencuentros que, desde una visión crítica y emancipadora, llevan a dejar de concebir a la cultura como una verdad cosificada o como una serie de discursos desestructurados.

> Es aconsejable, siguiendo la huella de Benjamin y Adorno, concebir las culturas como campos de fuerzas, como constelación, como espacio dialéctico compuesto de elementos cambiantes, que no siguen un des-

tino preconcebido y que carecen de esencia pero no de sentido social o dirección política (Cuesta *et al.*, 2005: 14).

Esta visión dinámica, dialéctica y conflictiva de la cultura, gestada en espacios y prácticas de saber y poder, es construida en la vida en sociedad (Cuesta *et al.*, 2005), pero también desde las subjetividades de los distintos actores educativos.

Ya señalábamos, desde la perspectiva de Bernstein, que el conocimiento en el currículum constituye una lucha moral que atañe a la distribución del poder como forma de control social ejercida en contextos históricos, visibilizado como natural y neutro, en aras de la cientificidad. Asimismo, la incorporación acrítica de las TIC en el ámbito curricular corre la suerte de reducirse a discursos y prácticas reproductoras y conservadoras que Freire denominó educación bancaria.

En este sentido, las subjetividades construidas a partir de la cosificación de un saber y de un conocimiento, así como de la realidad como algo dado e inmutable, pueden transformarse a través de la praxis, de un cuestionamiento acerca de la escuela, del conocimiento, del uso y manejo de las TIC, y generar un espacio en busca de crear una conciencia social y transformadora.

Referencias

Anzaldúa Arce, Raúl (2008), "Pensar el sujeto a partir de Castoriadis", en Daniel H. Cabrera Altieri (coord.), *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis,* Buenos Aires, Biblos/ Universidad Veracruzana, pp. 185-202.

Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda (2014), "Subjetividad y socialización en la era digital", *Educación Superior y Nuevos Sujetos Sociales*, vol. 27, núm. 76, pp. 171-189.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Armella, Julieta (2015), "Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación: un estudio sociopedagógico en escue-

las secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza humana”, tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2976>, consultado el 20 de abril, 2022.

Barrios Tao, Hernando (2015), “Subjetividades en el ágora digital: Cuestiones para la educación y la bioética”, *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 15, núm. 2, pp. 84-95.

Barrón, Concepción (2017), “Informe del Coloquio ‘Cultura Digital’”, México, UNAM, Documento interno de trabajo.

Barrón, Concepción (2015), “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, *Revista de Docencia Universitaria,* vol. 13, núm. 1, pp. 35-56.

Bastidas, Felipe y Marbella Torrealba (2014), “Definición y desarrollo del concepto ‘proceso de invisibilización’ para el análisis social. Una aplicación preliminar a algunos casos de la sociedad venezolana”, *Espacio Abierto*, vol. 23, núm. 3, pp. 515-533, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12232258007>, consultado el 20 de agosto, 2020.

Berger, Peter y Thomas Luckman (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bernstein, Basil (1989), *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal.

Burbules, Nicholas C. (2014), “Los significados de ‘aprendizaje ubicuo’”, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-7, <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>, consultado el 25 de agosto, 2020.

Carneiro, Roberto (2011), “Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma”, en Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI/ Fundación Santillana, pp. 15-28.

Carr, Wilfred (1995), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

Castells, Manuel (2000), “Internet y la sociedad en red. Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el

coneixement", Barcelona, UOC, <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>, consultado el 15 de mayo, 2022.

Coll, César (2013), "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en José Luis Rodríguez Illera (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital,* Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 156-170.

Coll, César (2011), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI/Fundación Santillana, pp. 113-126.

Coll, César, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Vals (1992), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes,* Madrid, Santillana.

Cuesta, Raimundu, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente (2005), "Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo", *Con-Ciencia Social*, núm. 9, pp. 17-54.

Curcu, Antonio (2008), "Sujeto, subjetividad y formación en educación", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 195-216.

Da Silva, Tadeu Tomaz (2001), "Dr. Nietzsche, curriculista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo", *Pensamiento Educativo*, vol. 29, núm. 2, pp. 15-36.

Da Silva, Tadeu Tomaz (1999), *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo,* Belo Horizonte, Autentica.

De Alba, Alicia (2017), "Sujeto y giro del contacto cultural", en Alicia de Alba y Michael Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 141-167.

De Alba, Alicia (1998), *Currículum*: *crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

De la Garza, Enrique (2000), "Subjetividad, cultura y estructura", documento de trabajo, UAM-Iztapalapa, pp. 1-23, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>, consultado el 23 de abril, 2022.

Deleuze, Gilles (2006), *Deseo y placer*, Córdoba, Alción.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1980), "Rizoma", en Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, París, Minuit, pp. 9-32.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2018), *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa,* México, SM.

Dussel, Inés (2012), "Más allá del mito de los 'nativos digitales'. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital", en Myriam Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso/Homo Sapiens, pp. 183-213.

Dussel, Inés y Myriam Southwell (2007), "La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural", *Revista El Monitor de la Educación,* núm. 13, pp. 1-5.

Eggleston, John (1980), *Sociología del currículo escolar,* Buenos Aires, Troquel.

Foucault, Michel (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

Friedman, Andy (1977), "Responsible autonomy versus direct control over the labour process", *Capital & Class*, vol. 1, núm. 1, pp. 43–57, <https://doi.org/10.1177/030981687700100104>.

García Canclini, Néstor (1997), "Culturas híbridas y estrategias comunicacionales", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 5, pp.109-128, <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600507.pdf>, consultado el 23 de abril, 2022.

Gimeno Sacristán, José (2010), "¿Qué significa el currículum?", en *idem* (coord.), *Saberes e incertidumbre sobre currículum,* Madrid, Morata, pp. 21-43.

Gimeno Sacristán, José (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Giroux, Henry, Pablo Rivera-Vargas y Ezequiel Passeron (2020), "Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-7, <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>, consultado el 23 de agosto, 2022.

Hicks, Daniel y Thomas Stapleford (2016), "The virtues of scientific practice: MacIntyre, virtue ethics, and the historiography of science", *A Journal of the History of Science*, vol. 197, núm. 3, pp. 1-27.

Larrosa, Jorge (1995), "Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en *idem* (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 257-361.

Loveless, Avril y Ben Williamson (2017), *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital,* Madrid, Narcea.

Magendzo, Abraham (2020), "Interrogando al currículum en tiempos de pandemia", *La Tercera,* 28 de mayo, <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/UJWSIU7ZX5BYROWWRJ4CK56PPY/>, consultado el 18 de abril, 2022.

Martín-Barbero, Jesús y Germán Rey (1999), *Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Madrid, Gedisa.

Martínez, Jorge (2012), "Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad", en Claudia Piedrahita, Álvaro Díaz y Pablo Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos,* Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas/IDEP/Clacso, pp. 77-94.

Pedranzani, Beatriz Edith, Liliana Marisol Martin y Carlos Rubén Díaz (2013), "Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum", *Revista Contextos de Educación,* año 13, núm. 15, pp. 1-15.

Piscitelli, Alejandro (1995), *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes,* Buenos Aires, Paidós.

Popkewitz, Thomas (1994), "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-137.

Quiroga, Alberto (2017), "Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar", *IXTLI-Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación,* vol. 4, núm. 8, pp. 221-235.

Southwell, Myriam (2013), *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires, Santillana.

Torres, Jurjo (2010), "Currículum, justicia e inclusión", en José Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbre sobre currículum*, Madrid, Morata, pp. 84-102.

Valladares, Liliana (2017), "La 'práctica educativa' y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía", *Perfiles Educativos,* vol. XXXIX, núm. 158, pp. 186-203, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400186&lng=es&tlng=es>, consultado el 27 de marzo, 2023.

Vidal Ledo, María, Orlando Carnota Lauzán y Alfredo Rodríguez Díaz (2019), "Tecnologías e innovaciones disruptivas", *Educación Médica Superior*, vol. 33, núm. 1, pp. 1-13, <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=90818>, consultado el 23 de agosto, 2022.

Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón. Vol. I. Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre/El Colegio de México.

CAPÍTULO 2. SUJETOS Y PROYECTOS CURRICULARES COMO PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN/OBJETIVACIÓN CURRICULAR

Bertha Orozco Fuentes

Introducción

Presento aquí algunas premisas como punto de partida para el abordaje curricular que se plantea en este capítulo. Lo primero es concebir a los estudios curriculares como un campo de conocimiento, conceptualizaciones y de prácticas que sólo se entiende desde su historicidad social, cultural, pedagógica y posturas epistémicas y políticas; dicho campo emerge en medio de los debates y posicionamientos de los agentes sociales (Bourdieu, 1997: 43) y de diversas perspectivas de autores y grupos académicos dedicados a estos estudios desde principios del siglo xx (Díaz-Barriga, 2003: 34). José María García Garduño (2014: 11-12), por su parte, sostiene que el currículum nace como disciplina en relación con el debate sobre qué conocimiento es el más valioso de enseñar, debate que surge en Estados Unidos de América a mediados del siglo xix y principios del xx.

Cabe aquí una consideración breve en relación con la noción de campo.[1] Esta noción ha sido útil y manejada reiteradamente entre los estudiosos del currículum en México; es frecuente encontrar en las publicaciones especializadas en la materia el uso del término

1 Según William Pinar (2014), los estudios curriculares no nacieron como campo académico en Estados Unidos, ni como extensión de una disciplina, nacieron como una *extensión* o *aplicación*, como una asignación administrativa, de ahí que el campo posea una marca histórica que redujo la enseñanza a la implementación de objetivos. No obstante, casi todos los especialistas coinciden en concebirlos como un campo de conocimientos y de prácticas.

campo, seguido de las frases breves "en términos de Pierre Bourdieu" o "siguiendo a Bourdieu". En este trabajo también recurrimos a la noción de campo, pero en cuanto a su potencial epistémico y categorial para usarla como una herramienta conceptual que nos permita introducir dos temáticas estrechamente relacionadas que nos interesa explorar conceptualmente en este momento. Por un lado, recuperar la temática conceptual de los sujetos del currículum como agentes sociales y académicos con capacidad de construir proyectos curriculares institucionales, con dirección y sentido a partir de sus intereses y de su compromiso político-pedagógico para trabajar, pensar, actuar e intervenir en procesos curriculares. Por el otro, se trata de avanzar en la conceptualización del *proyecto curricular* como un concepto operacional que permita a los sujetos y agentes curriculares participar en procesos curriculares específicos.

Volviendo a las premisas. Los estudios curriculares pueden ser abordados en su complejidad como un *campo* de conocimientos y de prácticas, si entendemos la noción de campo como un espacio social —político y académico, en este caso— en el que su ubican posiciones diferenciadas de grupos y agentes especializados en los discursos curriculares y cuyos *habitus* o disposiciones y tomas de posición constituyen principios generadores de sus prácticas (Bourdieu, 1997: 16), los cuales están en juego al interior del campo mismo, lo que les permite diferenciarse e identificarse como grupos de poder, que se distribuyen y posicionan de manera relacional al interior del campo, para luchar por alcanzar posiciones de poder y jerarquías en un espacio de poder político, cultural, educativo o de otro tipo (Bourdieu, 1997: 49). Este campo complejo, relacional, se moviliza a través de procesos de disputa en donde unos dominan más que otros; por lo tanto el campo, para su comprensión, requiere de un tipo de análisis que permita identificar los posicionamientos de los grupos y los agentes en el espacio de poder social, académico, político, intelectual relacional y complejo (Bourdieu, 1997: 43-51), al tiempo que identificar sus estrategias o jugadas que cobran sentido cuando se articulan en un proyecto.

El carácter relacional y diferencial del campo de poder del conocimiento y de prácticas lo es en tanto los grupos y agentes se reconocen e identifican en un mismo proyecto (Bourdieu, 1997: 49); si bien

al interior del campo hay debates, disputas y distribuciones del poder, así como relaciones de fuerza y de autoridad, los proyectos que los articulan son distintos, caminan en distintas direcciones como proyectos (así, en plural) que los jugadores sostienen bajo sus intereses y perspectivas de futuro, en determinados momentos históricos.

Para los propósitos de este trabajo es útil pensar a los estudios curriculares como campo e identificar conceptos y conceptualizaciones clave que permitan a académicos, docentes, especialistas, evaluadores, dictaminadores, formadores en currículum y en general a todos los agentes interesados en lo curricular, recuperar distintas aristas del debate que circulan en los ámbitos nacional, regional latinoamericano e internacional.

En este sentido, lo que se expone enseguida son dos problemáticas interrelacionadas. En primer lugar, hay que retornar al tema de los sujetos curriculares que ya ha sido tratado teóricamente por especialistas en diversos contextos institucionales y académicos, en las escalas nacional, regional latinoamericana e internacional. Son importantes los aportes relativos a la categoría de sujetos del currículum de la mexicana Alicia de Alba (1991, 2002b; De Alba y Peters, 2017); de Elizabeth Macedo, brasileña recuperada por William Pinar (2014), y de Alfredo Furlán (1997), argentino radicado en México, entre otros autores y autoras que han abordado la problemática de los sujetos en el campo del currículum y cuyas contribuciones son un conocimiento de base sumamente importante cuando abordamos el tema de los sujetos curriculares.

Lo que ahora nos interesa explorar es el vínculo entre la categoría de sujetos partícipes en procesos de elaboración curricular y los proyectos curriculares en los cuales se sintetizan posturas, intereses, experiencias previas, el *habitus*, en aras de que el proyecto curricular se constituya en un dispositivo de anticipación política y académicamente pensado a partir de los intereses y los posicionamientos de los sujetos partícipes en procesos de elaboración curricular (estructuración, reestructuración, diseño y evaluación), que se plasmen en proyectos curriculares institucionales concretos, específicos, entendiendo a la especificidad como la articulación particular de los modos de incorporar la complejidad de los elementos curriculares en juego.

El capítulo se estructura en dos apartados con base en el planteamiento anterior. El primero es relativo al tema de los sujetos curriculares, recupera los antecedentes del debate sobre el tema y avanza en el planteamiento de otro ángulo de reflexión y observación acerca de los sujetos curriculares, avance que no niega sino recupera los debates previos; de este modo el apartado versa sobre la constitución de los sujetos curriculares por medio de procesos de subjetivación/objetivación curricular en sus espacios institucionales y en su historicidad presente. El segundo apartado aborda la noción de *proyecto* en un plano epistemológico del presente potencial planteado por Hugo Zemelman (1987, 1992), el cual permite construir una primera aproximación a la construcción de la herramienta conceptual —*proyecto curricular*— como *concepto operacional*. El capítulo cierra con reflexiones o consideraciones como punto de llegada.

Sujetos y procesos de subjetivación/objetivación curricular

Antecedentes del debate acerca de los sujetos curriculares

De inicio, recuperamos algunos trazos históricos de cómo fueron apareciendo históricamente algunas de las temáticas que se abordan en este primer apartado, a partir de las cuales se generó un legado teórico conceptual que nos permite avanzar en la observación acerca de los sujetos partícipes en procesos curriculares.

Las conceptualizaciones relacionadas con la cuestión de los sujetos curriculares emergen en los albores del siglo xx. Alfredo Furlán, en su estudio sobre la ideología del discurso curricular, ubica la importancia de estos sujetos en relación con los procesos de *gestión* curricular institucional, que incluyen:

> la participación, la organización y las estrategias para el cambio; la existencia misma del currículum, como un proyecto que articula, da coherencia, y en algunos casos homogeneiza las diversas prácticas sociales que suceden en el espacio de la escuela (Furlán, 1997: 187).

Furlán hace una minuciosa lectura de los discursos curriculares y conforma lo que él denomina el *corpus* de su investigación para conocer la génesis del discurso curricular hegemónico y su transferencia a América Latina y el Caribe; cita a numerosos autores clásicos, principalmente estadunidenses y sobre el tema particular de los sujetos curriculares recoge, de cada autor estudiado, los elementos que desde múltiples abordajes permiten su conceptualización.[2] Así, él sostiene que los sujetos educativo-curriculares en los procesos de gestión curricular establecen *relaciones sociales* en una institución para *planificar, aplicar, desarrollar o mejorar un proyecto curricular* (Furlán, 1997: 187).

La idea de proyecto está presente desde la emergencia del campo. Es a través de los procesos de gestión que se toman decisiones sobre el currículum escolar, mediante diversas estrategias de participación y mecanismos, a través de las relaciones del personal docente en su elaboración, del lugar y del tratamiento de la "tecnología educacional". Está presente en quienes toman las decisiones para el mejoramiento del currículum y lo que deciden, en las concepciones de cambio y mejora de los programas escolares, la redistribución de las relaciones de poder para el cambio, sus tácticas y simulacros en la naturaleza de los cambios, entre otras estrategias y mecanismos (Furlán, 1997: 187-247).

Desde entonces Furlán identificó la tensión constitutiva del campo mediante la dimensión del poder, que "hace oscilar al discurso, entre posturas que priorizan la mirada administrativa del proceso institucional, y perspectivas que resaltan las 'fuerzas sociales' y procesos 'históricos' que intervienen en la institución del currículum" (Furlán, 1997: 189). Un poder no siempre visto, advierte Furlán al citar a Clifton Chadwick sobre el tema velado de la distribución del poder:

> Cada nuevo enfoque a una situación existente requiere alguna forma de redistribución del poder dentro de la situación. Esto es lo que ocurre

2 Remitimos al capítulo IV, "Los modelos de gestión curricular", del libro *Ideología del discurso curricular* de Alfredo Furlán (1997), verdadera joya de los estudios del currículum que abre la discusión sobre el tema de la constitución de los sujetos del currículum desde la emergencia del campo a principios del siglo XX.

> en educación con casi todos los cambios que se proponen. Ciertos cambios tienden a dar más poder a los estudiantes, algunos más poder a la comunidad, otros más al "pueblo", etcétera. Por supuesto la palabra poder se usa rara vez. Las formas de disfrazarla son muchas. Algunas dan más libertad al estudiante, mayor participación a la comunidad, etcétera. Pero el tema básico es la *redistribución del poder;* y algunos cambios se realizan específicamente con ese propósito, por ejemplo, no cambiar el rendimiento tanto como cambiar la distribución interna del control, derechos, acceso, etcétera (Clifton Chadwick, citado por Furlán, 1997: 189; cursivas nuestras).

Entre los potentes aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de Alicia de Alba, indiscutiblemente la relación entre sujetos y currículum es uno de los mayores. De Alba sostiene:

> Los múltiples aspectos de la crisis estructural generalizada implican de manera paradójica tanto el abandono del sujeto como un nuevo retorno al sujeto (2002a: 65).

En 1991, Alicia de Alba publicó su libro —considerado ya un clásico en México y en otros países— *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. En él aparece la conceptualización de los "sujetos de la determinación curricular" como "sujetos sociales" que poseen una determinada conciencia histórica. En un intento por superar el sentido estrecho o insuficiente de concebirlos sólo como grupos o sectores, De Alba argumenta que

> el proceso de la determinación curricular se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico (1991: 60).

Esta autora ubica a los "sujetos de la determinación curricular" actuando en tres ámbitos y procesos específicos: a. Los "sujetos de la determinación curricular" interesados en determinar los "rasgos

básicos o esenciales de un currículum particular", quienes incluso actúan fuera de las escuelas pero imprimen dirección y sentido a un currículum, porque tienen poder político y social para hacerlo; b. "Los sujetos de la estructuración formal" del currículum que en el espacio institucional escolar "otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular" (consejos universitarios, consejos técnicos, academias, grupos de interés, comisiones, etc.), y c. Los "sujetos sociales del desarrollo curricular [que] convierten en práctica cotidiana un currículum [...], principalmente maestros y alumnos" (De Alba, 1991: 61).

Alicia de Alba avanza con nuevas lógicas de pensamiento, perspectivas epistémicas y teóricas posfundamento y a partir de la primera década del siglo XXI recupera la noción de "sobredeterminación" de Louis Althusser y de la filosofía política de Ernesto Laclau; construye una mirada potencial para hablar de "los sujetos de la sobretedeterminación curricular" (De Alba 2002b; 2007: 56). Para esta autora los sujetos curriculares se constituyen siempre en su historicidad, en su dinamismo y, por lo mismo, hay que reconocerlos como sujetos en proceso (De Alba y Peters, 2017).

Por último, queremos también recuperar, brevemente, en esta revisión acerca de la relación entre sujeto y currículum, la conceptualización que propone Elizabeth Macedo en el contexto brasileño. Pinar sitúa a esta autora en los debates más recientes, en el periodo que él denomina *la posreconceptualización del currículum y su internalización.* En sus estudios a partir de sus circunstancias históricas, Macedo muestra que el campo de los estudios curriculares en Brasil se constituyó en relación con tres cuestiones: la *agencialidad* o *agenciamiento,* en el sentido de la *capacidad de actuar y transformar*; la *traducción* que se expresa como *adaptación de las innovaciones y tendencias*, y la hibridación que alude a un tipo de mezcla de las innovaciones, enfoques curriculares y cultura local (García, 2014: 20).

El punto de nuestro interés recupera la idea de *agencialidad* en relación con la capacidad de actuar y transformar esta última mediante la direccionalidad político-académica expresada en proyectos curriculares (que se tratará en el segundo apartado de este texto).

No podemos extendernos más en los aportes de estos y otros autores. Baste identificar aspectos importantes en el plano conceptual, como la cuestión de que los sujetos partícipes en procesos curriculares pueden ser comprendidos en la trama de las relaciones sociales y académicas que entablan, ocupando espacios de gestión para intervenir "su" currículum; espacios que son entendidos como un campo de relaciones y estrategias de poder y la capacidad potestativa para intervenir, a causa de su capacidad de agenciamiento, lo que pueden hacer bajo la orientación de sus intereses político académicos expresados en proyectos curriculares. Estos ángulos conceptuales, a su vez, se relacionan y cobran sentido de agencialidad y direccionalidad política en un proyecto curricular como expresión pensada y organizada para la intervención curricular, mediante el juego de tácticas y estrategias que posibilitan y dinamizan los procesos al interior del campo curricular, esto es, la capacidad de actuación concreta del hacer curricular.[3]

Procesos de objetivación/subjetivación curricular: los sujetos curriculares partícipes

El propósito ahora es avanzar en la problemática de los sujetos partícipes en los procesos de la gestión curricular en las instituciones. Lo que nos interesa es la capacidad de actuar, de intervenir de los sujetos partícipes en procesos de gestión curricular en materia de elaboración y diseño, esto es, verlos en su capacidad de agenciamiento; focalizar la relación entre sujetos que estructuran propuestas por medio de proyectos.

Sin mucho rodeo, hay que señalar que un sujeto social ejerce su capacidad de actuación, de praxis actuante, por medio de un proyecto curricular con direccionalidad política, académica y curricular. Desde luego, no vamos ni apostamos por la senda administrativa de la cual nace históricamente el discurso curricular, como señala Fur-

3 Sobre la idea, el sentido y postura conceptual sobre la intervención curricular como un campo político de posibilidades, véase Angulo y Orozco (2007: 19-38).

lán, con énfasis en lo organizacional y la administración del proceso lineal de planificación, desarrollo, evaluación y control institucional del currículum; marca o énfasis que dejó huella desde el siglo XIX y en la primera parte del XX y, en ciertas posturas hasta el día de hoy, en la evolución del campo curricular.

Sí, desde luego, interesa el plano de la gestión institucional porque es la instancia en la que los sujetos curriculares interactúan al interior de la institución escolar, pero en otra perspectiva desde donde poder observar a los procesos de elaboración y diseño curricular como sistemas y procesos de gestión, como *tecnología moral* de acuerdo con Stephen Ball (1997: 155, 159). Ball se apoya en Michel Foucault y reconoce de manera importante el juego del poder en el proceso de gestión, no como control jerárquico "fijo" confiado por completo a alguien que "manda", sino para comprender el poder como una dimensión de la gestión mediante la cual los sujetos curriculares partícipes juegan en su trama, actúan o dejan de actuar de acuerdo con sus principios e intereses. Por ello, sostenemos que en los procesos de este tipo se abren márgenes, oquedades o pequeños espacios para el agenciamiento (Pinar, 2014).

En síntesis, las relaciones de poder, además de lo sostenido por Pierre Bourdieu (1997), se entienden en sus pliegues y movimientos cuando Foucault propone la idea de fuerzas encontradas en la trama del poder, en donde hay tensiones, luchas, resistencias, jugadas inesperadas, asaltos; trama en la cual los sujetos se constituyen en sus subjetividades (Foucault, 1990).

Desde esta perspectiva teórica, se puede sostener que los sujetos y sus posicionamientos al interior del campo curricular particular organizan estrategias y tácticas de intervención curricular para dominar. Utilizan su poder y capacidad potestativa para resistir; poder para direccionar hacia otro lado; poder para silenciar; poder para acelerar, para retrasar, para negociar, para imponer o para deliberar y llegar a establecer ciertos acuerdos no exentos de tensiones.

Procesos de objetivación curricular y sujetos curriculares

En procesos de gestión curricular para el diseño interesa dar un paso más en la comprensión de cómo se posicionan los sujetos curriculares en procesos de *estructuración formal curricular* (De Alba, 1991), con el fin de proponer, dar forma y estructura a las propuestas de formación en las escuelas.[4]

Un comienzo identificable en las instituciones de educación superior y media superior es cuando se convoca a un grupo, equipo o comisión de académicos para encargarse de organizar cambios curriculares porque así lo determinan las políticas educativas y curriculares y la normatividad institucional; se trata de que la propuesta curricular se haga como *texto institucional*. Según Pinar, el *texto* no es el resultado de un proceso burocrático sino una "empresa intelectual" (Pinar, 2014; García, 2014: 21), por lo mismo, siempre se produce un margen de autonomía para el *agenciamiento* ante las políticas curriculares en cada región, nación y en sus sistemas educativos; de ahí que podemos pensar que el texto institucional que sintetiza las propuestas no es un artefacto burocrático sino la expresión formal de una estrategia pensada desde un posicionamiento político académico.

Conformadas las comisiones curriculares, su tarea consiste tanto en introducir programas de mejora e innovación como en específicamente diseñar nuevos modelos de formación estructurados como planes de estudios formales. Estas comisiones, generalmente mediante agendas de trabajo, se organizan y establecen relaciones con la comunidad escolar: autoridades, maestros y estudiantes principalmente, entre otros participantes, de maneras más o menos incluyentes, más o menos horizontales, más o menos democráticas.

Si bien hay que hacer la tarea curricular, porque es parte de las funciones de académicas y académicos, ¿se asumen como sujetos curriculares y agentes sociales para introducir cambios e innovaciones

4 Este foco de atención en nuestra línea de investigación nació en años recientes cuando hemos participado, mediante el trabajo de asesoría curricular, en proyectos de elaboración, diseño, modificación y rediseño de planes de estudio, desde una perspectiva curricular social, política e histórica.

al momento de organizarse como comisiones?, ¿cómo se posicionan al interior del campo curricular particular que les compete?, ¿comparten principios y propósitos respecto a la propuesta de formación de profesionales y técnicos profesionales que orienten la propuesta de elaboración y diseño curricular?, ¿mediante qué tácticas y estrategias de conocimiento (saberes) y poder entran a jugar en el proceso de la gestión para diseñar el proyecto curricular?

Estas preguntas darán pie a futuros trabajos, en este subapartado tan sólo adelantamos, a manera de ensayo, la idea de que estas comisiones, academias y claustros de profesores, formas de participación y representación estudiantil, consejos técnicos, consejos académicos por áreas de conocimiento, incluso los asesores curriculares que acompañan estos procesos, entre otros actores educativos, se constituyen en "sujetos curriculares partícipes" (Orozco, 2015). O bien como Elizabeth Macedo los nombra, sujetos con capacidad de *agenciamiento* o capacidad de actuación curricular, porque el objeto de intervención curricular no es un producto de un proceso de gestión administrativa ni técnica, sino una forma de objetivar la realidad; es una forma política de objetivación de la realidad porque le subyacen principios e intereses sociales, culturales y pedagógicos; más aún, porque al intervenir necesariamente lo harán en un espacio de tensiones, mediante *mecanismos de lucha, negociación e imposición* (De Alba, 1991: 38-39).

Quienes objetivan el propósito de la intervención curricular son los sujetos partícipes en el proceso de la gestión en un espacio institucional y en un tiempo no cronológico, sino en el tiempo del objeto curricular, o en la temporalidad del proceso de gestión de la *intervención curricular* (Angulo y Orozco, 2007). Y en ese proceso de objetivación de "su" currículum, los sujetos mismos se constituyen, esto es, los sujetos son y hacen parte de su objeto, así como el objeto es una forma de subjetivación del sujeto.

En este sentido, adelantamos que los proyectos curriculares son formas de objetivación de la realidad en el ámbito de lo curricular que realizan los sujetos por medio de sus actuaciones y, al hacerlo, se constituyen —se subjetivan— como sujetos curriculares partícipes.

Algunos andamios epistémicos sostienen la anterior afirmación. Hugo Zemelman (1992: 54) alude al sujeto epistémico político que teje la relación entre conocimiento y política. De ahí, sugiere que este sujeto construye el conocimiento de la realidad desde su presente histórico mediante la lectura de la realidad; una lectura que no es cualquiera, sino una que aprehende la realidad de manera articulada como una totalidad, como totalidad articulada de planos y niveles de realidad de distintas escalas de tiempo y de espacios (Zemelman, 1987), configurando un todo en relación que aprehende el movimiento de la realidad en su complejidad y dinamicidad, en su devenir, en lo que él denomina el "dado-dándose". Los niveles y planos de la realidad en su aprehensión deben ser organizados para vislumbrar el tipo de actuación que cada uno cumple en el movimiento de la realidad.

> Organización que es importante para aclarar los parámetros dentro de los cuales se pueden definir las alternativas viables. Así puede ser que en la dimensión coyuntural se sitúan los procesos o fenómenos que cumplen la función de "activar" (como los políticos y los psicosociales) a los procesos que se despliegan en el "periodo". En cambio, en el marco del periodo pueden situarse los procesos económicos y culturales que se despliegan a largo plazo, aunque siempre mediados a, y medidos por, los procesos y fenómenos coyunturales, que influyen [...] sobre la direccionalidad de los procesos estructurales según la naturaleza de los sujetos sociales y de sus prácticas (Zemelman, 1987: 29).

La historia que deriva de la lectura de la realidad es una reconstrucción y comprensión en términos de consciencia histórica, "es la construcción objetiva de lo posible de los actores sociales" (Zemelman, 1992: 54). Si esto es así, la construcción de alternativas viables son prácticas —praxis— mediante las cuales los sujetos objetivan la realidad a partir de un campo de opciones posibles, las alternativas son lo posible.

Al mismo tiempo se da el proceso de objetivación en su desdoblamiento, el sujeto se subjetiva en el objeto de lo posible. Esto reviste gran importancia, pensar a los *actores como objetos de un cono-*

cimiento político. De este modo podemos entender que la transformación de la realidad en el movimiento del dado-dándose involucra la "transformación de los sujetos potenciales en fuerzas activas de carácter objetivo" (Zemelman, 1992: 55).

Ahora retornemos al campo de lo curricular, en la particularidad del hacer de los procesos de la estructuración formal, para proponer que es a partir de la lectura de la realidad socioeducativa en sus diferentes planos y niveles que se comprende una lectura del vínculo entre educación y sociedad, entre currículum y sociedad.

En consecuencia, es posible, entonces, reconocer que se producen márgenes de autonomía o modos de respuestas de los sujetos curriculares frente a los condicionamientos de las políticas educativas y las curriculares, y al interior de las instituciones en donde se despliegan los procesos de gestión curricular como modos de respuestas, tomas de posición y jugadas para identificar un campo de opciones de las construcciones curriculares como propuestas político-académicas, y estas opciones son las decisiones y resoluciones que asumen y operan los sujetos partícipes en los procesos y las prácticas curriculares.

En resumen, es importante incorporar como categoría analítica y en algunos conceptos ordenadores lo relativo a los sujetos en tanto su capacidad de ser agentes actuantes en el campo curricular; por lo tanto, el siguiente apartado versa sobre el proyecto curricular como concepto ordenador.

Proyecto curricular, concepto operacional: concreción del proceso de objetivación/subjetivación

El proyecto curricular puede ser una herramienta conceptual o *concepto ordenador* (Zemelman, 1987: 106, 113, 128, 133) que oriente en algún momento el proceso de elaboración y la construcción de propuestas curriculares, así como las fases de diseño o rediseño.

Un concepto ordenador posee la capacidad de organizar la relación entre currículum y realidad, como basamento racional para trabajar el *vínculo currículum-sociedad* (De Alba, 2007), pero sobre

todo el *modo de pensar el vínculo currículum-sociedad* (V C-S) *con perspectiva latinoamericana* (Orozco, 2015) para intervenir en procesos curriculares. El V C-S sólo puede comprenderse en una realidad histórica, cultural y política concreta.

El modo de pensar el V C-S es uno de los aportes conceptuales del discurso curricular que se gestó en la región latinoamericana en los años setenta del siglo pasado; se ha nutrido y enriquecido a través de los debates hasta el presente, conformando un amplio posicionamiento histórico político cultural, gnoseológico pedagógico de países de la región (Orozco, 2015).

El reconocimiento de un discurso curricular con perspectiva latinoamericana no significa pensar lo regional como cerrado al mundo, sino como apertura a la posibilidad de establecer el debate y la interlocución —conversación compleja, diría Pinar (2011), desde las circunstancias presentes de las historias intelectuales—, de una identidad particular en relación con otros interlocutores del currículum partícipes del campo. Si algo ha caracterizado a los sujetos sociales en América Latina y el Caribe ha sido su lucha por construir proyectos educativos como alternativas. El campo del currículum es un registro de esto.

La conceptualización de la noción de proyecto en el plano epistemológico, y del proyecto curricular en nuestro campo de estudio, conlleva una impronta *político-cultural* (Puiggrós, 2005: 8) pues se reconoce a la tradición pedagógica latinoamericana como el *legado* histórico, político y cultural de lo educativo (Puiggrós, 2005) que brinda los cimientos a esta herramienta de reflexión y para los procesos de *intervención curricular como estrategia de lucha por el conocimiento* entre sujetos sociales y educativos que contienden por los proyectos en cuestión (Angulo y Orozco, 2007).

A continuación presentamos dos líneas de lectura hacia esta construcción conceptual. La primera de corte epistemológico; nuevamente la perspectiva de la epistemología del presente potencial de Zemelman (1987) nos es de mucha ayuda; la segunda línea recupera algunas lecturas relativas a referentes pedagógicos y curriculares como apoyaturas para la construcción del concepto ordenador *proyecto curricular*.

Noción de proyecto

La noción de *proyecto* permite pensar y materializar el rumbo de la realidad en el sentido de *direccionalidad* histórico política, sirve para mirar en perspectiva, para proyectar una alternativa,[5] de ahí que una primera característica es que la noción de proyecto encierra potencialidad y permite a los sujetos políticos potenciar y proyectar opciones con posibilidad de llegar a concretar procesos y prácticas históricamente viables. Según Hugo Zemelman,

> hay conceptos que sí pueden dar cuenta del dado-dándose y otros que no. Así, es posible distinguir entre conceptos "coyunturales" y conceptos que se refieren a una "potenciación de desarrollo" en el tiempo.
>
> [...]
>
> Hay conceptos que se refieren exclusivamente al dinamismo de lo real objetivo, mientras que otros se orientan hacia el análisis de lo que es viable históricamente (1987: 152).

La noción de proyecto, para llegar a constituirse como concepto ordenador, requiere, por lo tanto, de criterios que emanen de una lectura de la realidad en el dado-dándose, lo cual posibilita identificar prácticas potenciales que direccionen acciones históricamente posibles y viables.

Un determinado proyecto —social, político, cultural, educativo, económico, etc.— apunta hacia un horizonte, hacia un "futuro no como predicción sino como potenciación de lo posible. La potencialidad alude a la práctica [en el sentido de praxis actuante], mientras que lo posible se relaciona con una captación de lo real" (Zemelman, 1987: 27). ¿Cómo, entonces, entender lo posible?

5 Más adelante volveremos al tema de la alternativa.

> Lo posible es una conjugación entre objetividad-procesual (que se concretiza en momentos sucesivos) y un proyecto que se manifiesta en una praxis determinada (Zemelman, 1987: 28).

Potenciar desde lo dado hacia un horizonte posible permite a los sujetos sociales pensar que

> el futuro como proyecto se incorpora al presente y determina el modo y el contenido de su apropiación [...] es decir, que una anticipación de lo posible cumple la función de conformar al presente en tanto momento de la praxis, en forma de hacer viable la anticipación (Zemelman, 1987: 32).

Siguiendo esta idea del autor, podemos imaginar que los criterios de *potencialidad, posibilidad, viabilidad* y *anticipación* son inherentes a un proyecto sostenido por sujetos con intereses y finalidades acerca de su objeto, en el proceso de objetivación de la realidad por parte de los sujetos que se identifican a partir de la lectura de la realidad en movimiento desde el presente. Así, en la coyuntura presente enlazan el pasado (lo dado-potencial) y el futuro como proyecto, como práctica actuante que camina hacia un futuro posible, convirtiéndose ese proyecto como una direccionalidad política de la actuación.

Todo proyecto pone el énfasis en el hacer, en la actividad con direccionalidad política hacia un horizonte cuya racionalidad se despliega y organiza como un proceso de construcción de especificidades de las opciones posibles, jerarquizadas por niveles de realidad para su abordaje.

En el proyecto, en este momento procesual del proceso de ordenamiento, operan los criterios de potencialidad, posibilidad, viabilidad y anticipación, es cuando en tanto proyecto específico de un sujeto colectivo histórico social concreto, la noción de proyecto desde el plano epistemológico se constituye en concepto ordenador.

En síntesis, "las organizaciones racionales de la construcción cumplen la función de aprehender situaciones para el reconocimiento de alternativas teóricas y/o de acción. [...] En este marco,

el proyecto constituye la historia como futuro" (Zemelman, 1992: 240-241).

Proyecto curricular como concepto ordenador del proceso de elaboración y diseño curricular

En la base epistemológica de la noción de proyecto esbozada arriba se distinguen dos planos. El primero es del orden epistemológico y está estrechamente vinculado con la lectura de la realidad en movimiento desde el presente. El segundo, sin desprenderse del primero, es de orden práctico y tiene la capacidad de objetivar opciones posibles. En este sentido, entendemos que un proyecto curricular se ancla en estos dos planos, ya que se trata de actuar con dirección y sentido desde la lectura de la realidad, por lo tanto es una actuación del sujeto histórico que camina o direcciona ese actuar hacia un horizonte de futuro que se hace viable en la anticipación.

La actuación de los sujetos históricos hacia el futuro, no hay que olvidar, implica una primera acción que consiste en la organización del proceso de actuación que recupera los criterios de todo proyecto: potencialidad, posibilidad, viabilidad y anticipación. Éste es el momento posible en que la noción de proyecto, desde el plano epistemológico, se constituye en un concepto ordenador que opera como alternativa viable y posible del proceso de la elaboración y del diseño curricular, incluidas las operaciones anticipatorias de la evaluación y del diagnóstico curricular previas. Por lo mismo, es una herramienta de orden metodológico. El diseño curricular como expresión material de un proyecto curricular se construye como un proceso mediante el cual los sujetos constructores objetivan el diseño como una relación entre la universidad o la escuela y la sociedad.

El proyecto, como concepto ordenador, posee la capacidad de incluir cierta dosis de imaginación utópica en la relación entre educación y sociedad (Puiggrós, 1990a: 113), y en la posibilidad de la planificación de eventos y acciones cuya especificidad concreta incluye procesos deliberativos (Nieto, 2007) y de negociación política

de los sujetos partícipes en los procesos de la *determinación* (De Alba, 1991), con capacidad de actuación o agenciamiento.

Adriana Puiggrós insiste en el elemento de la imaginación y el derecho a la utopía por la convicción y la necesidad de imaginar que aún es posible *una sociedad más justa* (Puiggrós, 1990a: 114), socialmente incluyente, equitativa, en camino a la igualdad y la justicia social, educativa y curricular.

La idea de alternativa, como una forma de objetivación/subjetivación del sujeto curricular inherente a todo, particularmente en una postura liberal democrática o progresista, por decirlo de alguna manera, "intenta crear otra normalidad contra la normalidad existente, al tiempo que reconoce que una alternativa puede expresarse en diversos niveles y formas de alternar la normalidad dominante" (Puiggrós, 1990b: 17-18).

En estrecha relación con el concepto ordenador de proyecto curricular, Alicia de Alba, desde la década de los ochenta del siglo xx propuso una *noción de currículum* como una *propuesta político-académica*. Desde nuestro punto de vista, esta noción es potencial y anticipatoria de un futuro alternativo para el currículum con perspectiva latinoamericana, que se posicionó en aquellos años frente al discurso hegemónico conservador de la racionalidad instrumental que se había instalado en países de América Latina (Furlán, 1997; Díaz-Barriga, 1994). La postura y mirada del campo curricular de Alicia de Alba ha sido potencial y ha permitido pensar de otro modo el campo, con propuestas viables y posibles en algunos países de la región. Textualmente dice así:

> Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesos-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que

> interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1991: 38-39).

La noción multicitada que la autora publicó al inicio de los años noventa del siglo XX incorpora una lectura de la realidad de carácter político, ético, histórico y pedagógico cultural. Esta mirada y postura le permitió superar los límites de la racionalidad instrumental y la lógica administrativa de la gestión curricular, de la mirada y postura hegemónica que se trasplantó a los países latinoamericanos como una estrategia (proyecto ordenador de la modernización educativa) del discurso hegemónico curricular que Díaz-Barriga (1994) nombró la *pedagogía industrial*.

La orientación instrumental y técnica se materializó en proyectos educativo curriculares en los años setenta y ochenta en México y en otros países de la región latinoamericana (Díaz-Barriga y García, 2014), al tiempo que hubo reacciones que negaron (dialécticamente) la propuesta dominante y hegemónica de aquellos años, frente al discurso hegemónico, precisamente por la realidad de los países en desarrollo y subdesarrollados.

Se produjo un momento de reacción y emergencia del discurso curricular de corte crítico social, político y cultural contra los intentos de la imposición hegemónica (Orozco, 2015), como un posicionamiento reactivo crítico, como otra manera de leer la realidad en el movimiento complejo del *dado-dándose* histórico (Zemelman, 1987) frente al embate del neoliberalismo como proyecto ordenador de la modernización y de las reformas educativas innovadoras que erosionaron el carácter social y público del currículum, desde la década de los noventa, para instaurar el proyecto social de la sociedad postindustrial neoliberal.

Lo interesante de este discurso crítico social, en México, con perspectiva latinoamericana, es que se desarrolló como un movimiento crítico que al mismo tiempo aportó propuestas innovadoras con sentido social y se produjeron categorías operacionales —o

conceptos ordenadores— como vínculo currículum-sociedad orientado a sectores desfavorecidos; la noción de práctica profesional, de flexibilidad, entre otras. Conceptos ordenadores muy potentes que permitieron elaborar —objetivar y operar— propuestas curriculares relacionadas con la lectura de la realidad nacional y local, por citar un caso. Podríamos recordar la propuesta de la enseñanza modular de la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco (Orozco, 2015) que rompió con el diseño clásico por asignaturas, al proponer módulos en torno a objetos de transformación, de perfiles de egreso y prácticas profesionales (Serrano e Ysunza, 1982).

Proyecto curricular: su concreción como texto

Llegamos al punto en que el proyecto curricular, en tanto concepto ordenador, arriba al plano metodológico de la gestión y elaboración y diseño curricular;[6] esto es, al momento de la objetivación constructiva o de "síntesis curricular" —en términos de Alicia de Alba (1991: 38-39)— que se despliega en el proceso de negociación, de las tensiones y luchas entre los sujetos y los sectores sociales e históricos que contienden para que sus propuestas ordenen los procesos de diseño para la formación de sujetos en los espacios escolares y en la educación social comunitaria.

Es, desde nuestra lectura, un momento de objetivación/subjetivación de los movimientos de resistencia, contrahegemónicos y de oposición frente al proyecto hegemónico de la educación. De este modo, podemos decir que los sujetos partícipes en los procesos de elaboración y diseño curricular se transforman en fuerzas activas de carácter objetivo, como se señaló arriba.

En este momento metodológico habrá que trabajar con los criterios de potencialidad, posibilidad, viabilidad y anticipación (arriba incorporados) para llenar de contenidos y de argumentos alternativos al objeto-proyecto-alternativo. Para poner esto en términos ope-

6 "El diseño curricular, entendido como proceso que conduce al currículum, hace referencia a la estructuración de una serie de elementos que se integran para conformar un proyecto educativo particular" (Ysunza, 2010: 36).

rativos, en el caso de la UNAM y de acuerdo con las instancias normativas y de Ley Orgánica de esta casa de estudios en México, las propuestas curriculares y diseño de planes de estudio deben cumplir con tal normatividad para que se aprueben los *textos* de concreción de las propuestas, cuya producción ha de cubrir por lo menos dos fases que se concretan en dos productos formalmente estructurados: la fundamentación académica de la propuesta de formación que incluye la fase constructiva como proceso complejo de la justificación académica, y de cómo estas propuestas incorporan el diagnóstico de las necesidades sociales para la formación profesional y técnico profesional de las generaciones que se forman en la UNAM.

Necesariamente, la propuesta es una postura y una mirada de la relación entre universidad y sociedad, y entre currículum y sociedad, que se sintetizan en prácticas específicas, como los objetivos y el perfil de formación que se pretende, la orientación de las prácticas profesionales que se proponen, entre otros elementos cuya concreción pasa por los procesos de luchas y tensiones fuertes en el proceso de la deliberación entre los grupos y sectores académicos, cuyos intereses en la formación y el conocimiento a organizar responden a determinada orientación profesional, a intereses no neutrales que más bien conforman posicionamientos en cuanto a los fines de la educación, del conocimiento escolar, de los contenidos curriculares y de los perfiles de la formación profesional y técnico profesional propuestas para ejercer las prácticas profesionales en los escenarios laborales o empresas sociales, comunitarias, de servicios, industriales, etcétera.

Para concretar el *texto* de fundamentación del proyecto curricular y del plan de estudios, los grupos colegiados y comisiones curriculares desarrollan procesos de negociación política, azarosos, tensos, pero productivos porque los sujetos curriculares partícipes los construyen como la síntesis curricular, que es el momento de objetivación de lo posible, y de la anticipación de una perspectiva futura de la formación académica que se propone.

A partir del acuerdo sobre la fundamentación de la propuesta, se genera otra fase y proceso que debe ser la concreción del anterior, materializado en el diseño de programas de estudio completos, entre

otros elementos, como la evaluación y el plan de la puesta en marcha, una vez aprobado el currículum.

Es éste un momento de intenso trabajo colegiado, de deliberación sobre el diseño de la estructuración-formal, que se concreta en la desagregación de la malla, mapa o configuración curricular particular de la propuesta. En esta fase los procesos de negociación, argumentación y contraargumentación entre los sujetos partícipes (académicos y profesores, estudiantes, grupos de interés, entre otros) se concentra en la elaboración de perfiles de ingreso y egreso[7] tanto específicos como intermedios, y en la selección (inclusión/exclusión) de contenidos de la ciencia (contenidos culturales), metodológicos y procedimentales; así como su organización, distribución y jerarquización en niveles o ejes de formación, áreas, núcleos; se concentra en la forma en que la lógica de la organización de contenidos pueda ser pensada y trabajada por los grupos y comisiones académicas en el proceso constructivo del plan de estudios. En esta segunda fase, en este proceso operacional, vuelven a jugar los criterios de potencialidad, posibilidad, viabilidad y anticipación del proyecto, fundamentados en la fase anterior.

Cierre por el momento

A grandes rasgos, estas dos fases del proceso de objetivación/subjetivación curricular que llevan a cabo los sujetos del currículum es la síntesis de las negociaciones político-académicas hasta donde los sujetos pudieron ejercer su capacidad de actuación, a través de un azaroso proceso en que pusieron en juego sus saberes, posicionamientos político-académicos, intereses y, al hacerlo, se constituyeron en sujetos del hacer curricular.

Un tema importante que media en la constitución de los sujetos y los proyectos curriculares es el tema del poder. Al respecto, todavía quedan senderos por explorar en relación con los procesos de

7 De acuerdo con Marisa Ysunza Breña, el perfil de egreso en "el diseño curricular es [...] la expresión materializada de una propuesta educativa para la formación profesional" (Ysunza, 2010: 35).

objetivación/subjetivación curricular, especialmente en el proceso de gestión de la estructuración formal, cuando operan las tácticas de lucha, negociación e imposición; sobre todo los procesos de las luchas y resistencias a través de la deliberación como estrategia. Las experiencias de asesorías curriculares nos han mostrado la utilidad de construir el campo problemático del currículum particular de una institución o escuela para analizar cómo circula el poder en múltiples direcciones, implícitas y explícitas. Por ello, deseamos que en trabajos futuros abordemos el tema de la relación entre saber y poder de los sujetos que participan en los procesos de gestión para la estructuración formal curricular.

Hemos observado cómo los procesos de deliberación curricular, en varias instituciones de educación superior y media superior en México, son procesos que se demoran, lo cual implica tener que analizar más a fondo la cuestión del tiempo, explorar cómo la temporalidad de la intervención entra en tensión con los tiempos político-institucionales. Éste es otro tema pendiente.

Hacemos una aclaración antes del cierre momentáneo. Este trabajo se basa en una perspectiva epistemológica y crítica de los discursos curriculares, su abordaje sobre el tema de los sujetos curriculares y sus proyectos como formas de objetivación curricular busca una postura alternativa frente al discurso hegemónico de la oleada reformista de la educación, instaurada con fuerza y direccionalidad política conservadora, sobre todo a partir de la década de los noventa del siglo pasado, cuando los proyectos neoliberales acuñaron nociones como competitividad, globalización, nuevas tecnologías, competencias, formación; nociones que pretendieron y pretenden fundamentar todavía un conjunto de prácticas orientadas a ajustar el funcionamiento del sistema educativo al del sistema productivo (Brunet y Belzunegui, 2003).

Lo anterior nos recuerda que no existe un solo proyecto de educación, sino diversos proyectos; unos pugnan por sostener su hegemonía, otros por resistirse a ésta, desde otra lectura de la realidad, como otra manera de pensar y establecer el posible vínculo con la sociedad. En la región latinoamericana es larga la historia de estas

tensiones y luchas por la educación, el conocimiento escolar y por los proyectos curriculares.

Referencias

Angulo, Rita y Bertha Orozco (2007), "Introducción. La intervención curricular ante el campo de posibilidades de la reforma académica de las universidades públicas", en *idem.* (coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Conacyt/UNAM/UASLP/Plaza y Valdés, pp. 19-38.

Ball, Stephen (1997), "La gestión como tecnología moral", en *idem.* (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata/Fundación Paideia, 155-168.

Bourdieu, Pierre (1997), "Anexo. Espacio social y campo de poder", en *idem.*, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, pp. 43-51.

Brunet, Ignasi y Ángel Belzunegui (2003), *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de competencias,* Barcelona, Icaria.

De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, UNAM/Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia (2002a), "Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos", ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación. Educación, Crisis y Utopías, Buenos Aires.

De Alba, Alicia (2002b), *Currículum universitario. Académicos y futuro*, México, UNAM/Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM.

De Alba, Alicia y Michael A. Peters (coords.) (2017), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM.

Díaz-Barriga, Ángel (2003), "Introducción", en *idem.* (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa,* México, Comie/SEP/UNAM, pp. 21-32.

Díaz-Barriga, Ángel (1994), "El surgimiento de la concepción pragmática", en *idem.*, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico,* Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social/Aique, pp. 20-23.

Díaz-Barriga, Ángel y José María García Garduño (2014), "Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que hemos aprendido", en *idem.* (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Tlaxcala/ Miño y Dávila, pp. 363-380.

Foucault, Michel (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Furlán, Alfredo (1997), *Ideología del discurso curricular*, México, UAS/ UNAM.

García Garduño, José María (2014), "Estudio introductorio", en William Pinar, *La teoría del currículum*, Madrid, Narcea, pp. 11-59.

Nieto Caraveo, Luz María (2007), "Discusión sobre cambio curricular desde una perspectiva procesual y deliberativa", en Rita Angulo y Bertha Orozco (coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior*, México, Conacyt/UAG/UNAM/ UASLP/UACH/Plaza y Valdés, pp. 91-115.

Orozco Fuentes, Bertha (2015), "El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

Pinar, William (2014), *La teoría del currículum*, Madrid, Narcea.

Pinar, William (2011), "Introduction", en *idem.* (coord.), *Curriculum studies in Mexico. Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 1-27.

Puiggrós, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós, Adriana (1990a), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial/Conaculta.

Puiggrós, Adriana (1990b), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Serrano, Rafael y Marisa Ysunza (1982), "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación", en Ángel Díaz-Barriga, Concepción Barrón y Blanca Rosa Bautista (coords.), *Memoria. Encuentro sobre diseño curricular,* México, UNAM, pp. 1-10.

Ysunza Breña, Marisa (2010), "El perfil de egreso en el diseño curricular", en *idem.*, *Perfil de egreso y formación profesional. Una estrategia metodológica en el diseño curricular*, México, UAM/UNAM/ Plaza y Valdés.

Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón. Vol. I. Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre/El Colmex.

Zemelman, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad,* México, El Colmex/UNU.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIOS GLAZMAN-DE IBARROLA. LOS OBJETIVOS GENERALES DE MARÍA DE IBARROLA. ALGO PARA RECORDAR…

Raquel Glazman Nowalski

Para María de Ibarrola Nicolín,
arquitecta del diseño de planes de estudios

El libro

Quisiera empezar afirmando que este texto es el fruto de una aproximación personal al libro *Diseño de Planes de Estudios* (Glazman y De Ibarrola, 1980a) de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La comisión atravesó diferentes procesos de reforma de la administración académica y de sus condiciones de producción y organización de conocimiento, hasta convertirse en lo que es hoy el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE, UNAM).

El libro, publicado por la CNME, fue resultado de una vasta investigación a lo largo de la década de los setenta del siglo XX por parte de los integrantes del área de Planes de Estudios y objeto de docencia entre directivos y diseñadores de planes de estudios de distintas instituciones de educación, mismos que retroalimentaron dos publicaciones informales previas. Se difundió con una corta edición en 1980 y por razones que desconocemos nunca se hizo otra, pese a la patente y constante demanda del mismo.

Ubicación del momento

En 1970, en el contexto de un México de muchachos muertos, encarcelados y atacados por la policía, los jóvenes se enfrentaban a los grupos de poder una y otra vez. En ese momento el reclamo de una mayor oferta educativa fue objeto de atención política; tocó a los rectores Barros Sierra, González Casanova y Soberón, en el caso de la UNAM, atender las necesidades planteadas a sus instancias dedicadas a la educación media superior y superior al considerarlas parte de una respuesta urgente a los requerimientos del país.

La UNAM se ocupó de la solicitud de nuestros sectores estudiantiles al gobierno en turno, mediante una tarea que buscaba la precisión de concepciones y una actividad dirigidas a la creación de centros; la búsqueda de soluciones se convirtió en un objetivo importante para estos niveles.

La instauración de nuevas entidades, las innovaciones y formas de organización tendrían por objeto trabajar en propuestas de formación impulsadas por los avances educativos del momento. Así, destacó el surgimiento y desarrollo de los CCH, instancias de educación media superior en las que el vínculo entre enseñanza e investigación jugó un papel fundamental, y de las ENEP, hoy FES, en donde la formación conforme a propuestas de carácter interdisciplinario y la organización departamental buscaron expresiones académico-administrativas distintas a las que existían en ese momento.

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

La CNME se dedicó a apoyar varios proyectos, de ahí que se formaran diferentes grupos de investigación integrados por psicólogos, sociólogos, comunicólogos, abogados y algunos otros profesionales especializados en distintas expresiones educativas. Estos grupos se dirigían fundamentalmente a la indagación sobre los cambios posibles en la organización y la enseñanza que contribuyeran a superar finalidades, métodos, estrategias y procesos de aprendizaje en los niveles señalados.

Los distintos grupos se dedicaron a problemas concretos partiendo tanto del estudio de algunos teóricos como de experiencias conocidas en ese momento; cada área, conforme a las distintas solicitudes institucionales, sus condiciones y organización, desarrolló tareas enfocadas directamente a la UNAM en una labor que buscaba integrar la investigación, la docencia y la difusión cultural.

Se planteó, así, un deslinde entre las áreas de planes de estudios, métodos de enseñanza, medios, evaluación, diseño y otras. Cada una se integraba con diferentes académicos, lo que dio origen a una amplia producción bibliográfica en el periodo propuesto para la labor esperada.

Si algo caracterizó a la CNME fue su organización. Sus directivos, conocedores de la política y las dinámicas de nuestra educación superior y especialmente de las de la UNAM, contaron con estudiosos de distintas vertientes. El personal de dicha instancia universitaria tenía diferentes concepciones educativas y variadas posturas políticas; asimismo, se dirimían distintas intencionalidades, intereses y propuestas.

La labor de la comisión dio pie a nuevas versiones educativas y su influencia se extendió por la UNAM, más tarde a otras universidades del país, a centros de educación media y aun a las escuelas primarias.

Cada entidad solicitante hizo sus propias lecturas y aplicaciones de las propuestas generadas en nuestra comisión. El apoyo que hubieron requerido se proporcionó mediante cursos y asesorías con resultados que se alcanzaron total o parcialmente, llegando a constituir expresiones *particulares* en un sistema de política educativa caracterizado por la falta de atención, recursos y de continuidad como sigue siéndolo hoy.

Ciertas circunstancias actuales me llevan a la reflexión sobre una propuesta que se adelantó a prever las necesidades de organización y enfrentar acciones complejas como la que nos ocupaba en ese momento.

Área de diseño de planes de estudios

El área de diseño de planes de estudios se formó en 1970 con el fin de estudiar las carencias en la investigación y en el diseño de planes de estudios; en este sentido, fuimos iniciadores de un espacio que en su momento no existía como tal.

Lo anterior demandó una labor compleja por parte de los integrantes de la comisión, quienes trabajaron por separado, organizados en grupos pequeños conformados para el tratamiento de problemas específicos, o bien en uno que reunía a toda el área cuando la necesidad de comunicación requería una interrelación más amplia. Por su parte, las tendencias políticas, las inclinaciones profesionales o académicas, se expresaron con libertad según las posibilidades y las tendencias personales de cada uno.

Al cabo de tantos años y habiendo sido un lugar que tanto apreciara por su configuración, la dedicación de sus integrantes, su objeto y su medio de estudios, he querido difundir algunas reflexiones sobre una parte de nuestra trayectoria, desde una mirada personal, conforme las condiciones de entonces y las hoy vigentes. De ahí que valga situar este ensayo como mi expresión planteada a muchos años de distancia y comparada con algunas experiencias posteriores.

Cuando arrancó la tarea encomendada gran parte de los planes de estudios universitarios eran una copia de formulaciones de universidades de otros países con muy escasa consideración, o ninguna, de nuestro entorno; de ahí que parte importante del trabajo consistiera entonces en una aportación pensada a partir de la necesidad de formular una propuesta en función del carácter particular de los estudios según las instituciones, los medios y los recursos de nuestro país.

Fue en este sentido que experimentamos el llamado a centrarnos en asuntos relativos a nuestro contexto específico; en otros términos, estos planes debían desarrollarse tomando en cuenta las relaciones de una profesión con su entorno nacional e institucional según el campo o los campos de tratamiento.

Los inicios

La tarea encomendada al área de diseño de planes de estudios buscaba resolver algunos problemas planteados a solicitud expresa de quienes dirigían la CNME. Entonces no existía una considerable producción bibliográfica nacional sobre experiencias educativas institucionales o personales relacionadas con el problema planteado.

Comenzamos, así, con la revisión del estado del arte sobre la temática de los planes de estudios que eventualmente y, en un sentido más amplio y profundo, se trataría como el currículum, mediante la búsqueda de textos que desde distintas aproximaciones nos acercaba al tema del diseño de planes de estudios; al mismo tiempo hicimos entrevistas a quienes pudieran ayudarnos a generar ideas de base, esto es, a aproximarnos al material que nos ilustrara y sirviera como elemento de apoyo en términos de una propuesta flexible. Buscábamos lo anterior con el propósito de que las entidades de nuestra universidad pudieran adaptar algunos planteamientos a sus propias condiciones, no podía ser otra la forma en una universidad autónoma regida por el principio de la libertad de cátedra.

Un recorrido por la bibliografía general del libro *Diseño de Planes de Estudios* (Glazman y De Ibarrola, 1980a) revela nuestra tarea de búsqueda y reflexión en torno a una diversidad de textos con distintas posturas sociopolíticas y educativas a los que tuvimos la posibilidad de recurrir.

Simultáneamente examinamos algunos planes de estudios vigentes en la UNAM e intentamos profundizar el estudio de una facultad particular mediante una exploración en la que nuestras experiencias estaban frescas, puesto que habíamos sido sus estudiantes en una época que no estaba muy alejada de nuestra búsqueda.

De este modo, podríamos afirmar que el diseño de planes de estudios se aproximó tanto a fuentes de carácter teórico como a las que tenían un signo práctico, de modo que éstas nos ayudaran, mediante las vías posibles, a cumplir la demanda del trabajo solicitado y a reconocer la diversidad institucional que caracteriza a la UNAM.

Como integrantes de distintas generaciones, campos e ideologías en torno a cuestiones relacionadas con la educación, la pedagogía,

la política, la sociología, la legislación y la administración en el diseño del plan de estudios, nuestro grupo de trabajo siguió ciertos lineamientos institucionales básicos desarrollados con independencia. Ésta sería, entre otras, una explicación de las distancias, las congruencias e incongruencias, las contradicciones y también la riqueza de una labor conjunta con resultados que permiten aun hoy seguir atendiendo sus efectos negativos y positivos desde miradas particulares. Nuestro debate académico alimentó experiencias de participación que algunos aún añoramos.

En un momento posterior a su publicación, desarrollamos la autocrítica a través de conferencias en diversos lugares y mediante el libro *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular* (Glazman y De Ibarrola, 1980b), publicado por Nueva Imagen.

Quienes seguimos el llamado de la investigación o la docencia volvimos a lo largo de los años posteriores, una y otra vez, a temas y problemas directa o indirectamente desprendidos del diseño curricular, mediante la profundización o la extensión del tratamiento de asuntos relacionados con el trabajo original a través de intervenciones explícitas en textos escritos, conferencias, asesorías, clases y direcciones de tesis. Así, muchas de nuestras actividades sobre temas educativos se originaron en aquel primer trabajo.

La reedición del libro *Diseño de planes de estudios* (Glazman y De Ibarrola, 1980a) fue muy demandada en los años posteriores, inexplicablemente para muchos, no se hizo ninguna.

Habiendo cumplido cerca de cincuenta años desde el trabajo inicial, éste sigue siendo fuente de consulta en varios países latinoamericanos y en otros continentes, como lo atestigua una revisión a la red social Academia.edu.

Objetivos generales

Una vez señalado lo anterior me concentro en lo relativo a la determinación de objetivos generales de María de Ibarrola, arquitecta y maestro de obras de nuestro trabajo.

En este ensayo sólo me refiero a algunos aspectos destacados desde mi responsabilidad personal, según experiencias posteriores y me remito a la visión de algunas condiciones vigentes en un momento en el que, por varias razones, se acentúan sentires, vivencias y necesidades.

El capítulo relativo a los objetivos generales fue el eje de la estructura de una labor que representó un importante aporte en el desarrollo del diseño; María, con su formación sólida, personificó una guía, una compañera de construcción y la base de un camino que tuvo una huella que aún pervive.

Trabajamos a partir de un criterio expuesto por varios autores: las acciones educativas obedecen a intencionalidades presentes tanto en quienes trabajaban en la cúspide como en los representantes institucionales, esto es, desde las autoridades, hasta los docentes que intentan enseñar y los alumnos que buscan aprender.

El diseño curricular es así una expresión de finalidades de quienes se ocupan de la política y la acción educativa; en este caso, de la educación superior, hasta los maestros y alumnos a través de su participación en la interacción educativa expresada en procesos didácticos mediante el currículum formal o el oculto.

Haciendo uso de la terminología en boga, pensamos en objetivos de distintos tipos planteados en diferentes niveles; todo lo anterior con menor fidelidad al conductismo que a la búsqueda de la exposición de intencionalidades en la educación media superior y superior.

Los objetivos generales del plan de estudios representaron el intento de precisar las responsabilidades institucionales en la formación de egresados, de modo que se constituyeran en compromisos expresos con la sociedad, con el medio profesional y con los estudiantes.

Los fundamentos

Hago referencia a los fundamentos planteados como formas de acceso a la realidad social, institucional, grupal y personal de una carrera profesional. Estos fundamentos, tratados como base de la definición

de los objetivos generales, representaron la estructura concebida del plan de estudios y llegaron a consistir una guía del análisis y la interacción que contribuyó a la definición de un marco referencial del plan de estudios. Dicho marco se integró con cuatro fundamentos: el contexto social, el contenido formativo e informativo, la institución educativa y el estudiante.

La detallada propuesta de Ibarrola sobre los fundamentos del plan de estudios buscó acercarse a definir las condiciones y la situación del trabajo desarrollado posteriormente, y de lo que hoy podría entenderse como una realidad múltiple y compleja acorde con las características diferenciales del nivel superior de educación pública en el país y del caso que nos ocupaba, el de la UNAM.

El conjunto de los fundamentos del plan de estudios se constituyó en una expresión de lo que posteriormente y, en forma parcial, se llegó a representar en algunos de los perfiles profesionales, conforme a las distintas concepciones de otros autores.

Contexto social

El capítulo dedicado a los objetivos generales destacó la importancia de la reflexión y consideración del contexto social como un fundamento del plan de estudios, que insistía en la relación de las características sociales de un país con la expresión de los requerimientos propios de cada carrera. Con esto se definía la trascendencia de determinados conocimientos sobre el medio profesional, la definición de posturas, así como la repercusión de las características de un entorno educativo tan diversificado como el nuestro, mismo que habría de entenderse siempre dentro de sus propias condiciones, frente a la aplicación de diseños fruto de entornos ajenos.

En la propuesta de análisis del contexto social se partió de las necesidades sociales, tratadas desde la concepción prestada de otros autores, de la necesidad como una "diferencia entre una situación de hecho y una deseable" (Glazman y De Ibarrola, 1980a: 138). Las necesidades constituyeron la base para definir tanto el compromiso institucional como el de los egresados que se buscaba formar. En el

caso concreto de los de la UNAM, aportarían soluciones a su alcance y dominio en su campo profesional. La formación, así, debía contribuir a resolver carencias nacionales y locales según las condiciones y recursos de lugar y tiempo. Su estudio se propuso mediante la revisión de factores como ciertas disponibilidades para la educación superior en todo el país y particularmente en los acervos de la UNAM; las condiciones del mercado profesional y la estructura ocupacional; todo lo anterior relacionado con el lugar socioeconómico de los egresados en el mapa nacional y en el momento vigente.

Éstos eran y siguen siendo hoy sujetos de la investigación socioeconómica, política y académica de la educación y la pedagogía, que demandan analizar las condiciones particulares, así como la flexibilidad requerida para la administración de cada centro de estudios.

Ubicar la carrera para la que se diseña el plan de estudios en el contexto social resulta fundamental en tanto que centra las expectativas y permite limitar las pretensiones relativas a la formación profesional. Su planteamiento contemplaba desde la legislación educativa del país hasta el ámbito específico de cada escuela o facultad y, en particular, de cada carrera según las condiciones y relaciones con su entorno.

En resumen, se consideraba que el diseño de planes de estudios no podría deslindarse del contexto social desde la definición del carácter social de la UNAM, lo que de alguna manera permitiría expresar las relaciones *de texto y el contexto* (Morin, 1999).

La institución educativa

La institución educativa representó un fundamento del plan de estudios en el capítulo del mismo nombre y proponía el análisis de su función social conforme a la legislación vigente; los planes de estudios en uso; los resultados alcanzados y los recursos humanos, económicos y materiales disponibles.

El análisis de la función social de la institución educativa es una tarea difícil y compleja en la que suelen salir a flote interminables pugnas sobre la ideología de la profesión y los conocimientos funda-

mentales requeridos por las distintas carreras. Para su tratamiento, se seleccionó en la propuesta inicial la revisión del plan de estudios vigente, planteado desde su papel como resumen de las experiencias que habían fundamentado la enseñanza de una profesión, sus objetivos, las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados.

De Ibarrola reconocía la complejidad de la indagación sobre los resultados alcanzados por la institución, al mismo tiempo que proponía una aproximación a los mismos mediante la revisión de aspectos relativos a la práctica profesional, tales como una apreciación de los egresados en relación con los objetivos perseguidos por cada institución (Glazman y De Ibarrola, 1980a: 149).

Una ausencia significativa como clave fundamental del plan de estudios en dicha propuesta, misma que tratamos posteriormente por distintas vías, fue la consideración del docente como un fundamento específico del diseño curricular. Entonces, el docente se concibió sólo como un *recurso* humano de la institución. Consideraciones de otra naturaleza hubieran permitido recomendar propuestas directas para su estudio, tales como su función ética y didáctica en correlación con otros aspectos.

Conocer al *estudiante* se planteó como un imperativo al registrar su importante papel como destinatario, de ahí que se propusiera la exploración de sus condiciones psicosociales y económicas como forma de aproximación. Éstas se plantean hoy como un modo de atender problemas relativos a la organización académico-administrativa, las relaciones didácticas y las interacciones políticas que afectan un centro de estudios.

De Ibarrola contempló observar una definición de los principios sobre la participación del estudiante en los procesos de aprendizaje en términos del avance vigente en el conocimiento de la psicología. Desde el inicio señaló:

> La sistematización y el análisis de esa información y un diagnóstico de las necesidades del estudiante de primer ingreso deben conducir a que la escuela o facultad asuma o rechace explícitamente la responsabilidad de cubrir estas necesidades, situación que quedará asentada al definir los objetivos generales (Glazman y De Ibarrola, 1980a: 155).

Puesto que el nivel socioeconómico juega un papel determinante para definir necesidades y recursos, la diversidad de una amplísima población como la de la UNAM conduce a afirmar la dificultad de su trazo; al mismo tiempo, señala como un requerimiento estimar la media posible de dichas condiciones económicas, de modo que lo anterior contribuya a esclarecer las necesidades, condiciones y recursos de los estudiantes y la institución no fije pretensiones totalmente alejadas de la realidad de los alumnos.

La carencia de una estimación sobre la situación socioeconómica de los alumnos se hace dolorosamente patente hoy frente a la pandemia, las consecuencias de esta situación se evidencian de modo significativo en sus posibilidades de continuar sus estudios y concluir una carrera profesional.

Al considerar la formación previa y sus carencias desde una visión sociopedagógica hoy, podemos afirmar la existencia de una amplia y variadísima gama de privaciones relativas a los procesos educativos que arrastran muchos de nuestros estudiantes, que se traducen en grandes dificultades para el compromiso de formación universitaria; son aquellas relacionadas con la comprensión lectora, la comunicación escrita y verbal, la capacidad de análisis y de argumentación, entre otras. A lo anterior se agrega una carencia cultural traducida en la ausencia de una administración idónea de su tiempo de estudio, cuestión que lleva a concentrar actividades en el último momento.

La idea original de precisar finalidades, que buscaba facilitar un deslinde de compromisos y posibilidades entre los distintos niveles educativos en la formación de los estudiantes de un ciclo, no fue captada, practicada ni seguida desde la intención original. Hoy la ausencia de una organización del sistema educativo nacional que logre integrar los niveles educativos determina que los alumnos universitarios arrastren hasta la elaboración de tesis privaciones académicas originadas desde la primaria.

Contenido formativo e informativo

Podría hablarse de los contenidos desde los campos de conocimiento, las actividades y actitudes que deben contemplarse al proponer la formación en una carrera universitaria. Si bien estos contenidos se esbozan como base de planes y programas de estudios, su visión se establece a partir de las posibilidades en cuanto a recursos y limitaciones institucionales de las universidades.

En la propuesta original, el estudio del contenido formativo e informativo contemplaba las disciplinas; la definición de profesional; el mercado de trabajo y las legislaciones universitarias. Estudiosos de los contextos socioeducativo, filosófico y pedagógico han buscado y buscan definir las propiedades de un profesional preguntándose qué es una profesión; cuáles son sus singularidades; sus circunstancias y en qué consisten las demandas sociales y éticas al mismo. Para ello, han partido de sus propios marcos referenciales e ideologías profesionales, de modo que podría asegurarse la existencia de visiones variadas.

La definición de profesional es el resultado de un vínculo entre la filosofía universitaria y la filosofía de la profesión adoptada en una carrera, da pauta para señalar aquella responsabilidad institucional que precisa posturas en la formación y favorece la definición de funciones de planes y programas de estudios.

Es de desear que la definición de profesional sea el resultado de un amplio acuerdo y de la participación de profesores y alumnos a través de procesos que medien los intereses de los grupos internos de escuelas y facultades. De este modo, dicha definición se expresaría como un resultado del análisis de principios y la apropiación de las responsabilidades por parte de los integrantes de una entidad educativa. La propuesta de mayor participación en el debate sobre la concepción señalada se funda en el supuesto de que el logro de consensos representa un apoyo necesario para la aplicación del plan de estudios frente a la simulación.

Hoy, una mirada a las tendencias de algunos grupos responsables de diseño curricular permite ver expresiones de autoritarismo por medio de procedimientos en los que sectores selectos de uni-

versitarios llegan a imponer definiciones según sus intereses y sus formas de dominio. La imposición de finalidades, objetivos y metas profesionales propicia secretismo y falta de transparencia que llevan a conflictos posteriores entre las autoridades y las bases.

En lo referente al contenido informativo y formativo no se logró conceder suficiente lugar al importante papel de la interdisciplinariedad; es posible que la organización del conocimiento por impartir hubiera acelerado una aproximación al reconocimiento de ciertas soluciones requeridas mediante la misma y una formación de carácter interdisciplinario más dirigida al trabajo en equipo desde su urgencia científica y social.

En la actualidad lo anterior se impone al diseñar planes de estudios del posgrado, lo que podría traducirse en un avance de la investigación como forma de prever soluciones a tareas complejas de problemas vigentes tales como el acoso a las mujeres, el cuidado ambiental, los niveles de autoritarismo político, el racismo y una enorme lista que demanda mayor contribución en las organizaciones curriculares.

Los planos

Desde el diseño de planes de estudios, de Ibarrola propuso la necesidad de revisar tres planos en la consideración de los fundamentos, el conceptual, el normativo y el real situacional.

El *plano conceptual* representaba “las concepciones valorativas contempladas sobre los cuatro tipos de fundamentos considerados” (Glazman y De Ibarrola, 1980a: 127). Puesto que dichas concepciones han sido gran objeto del debate universitario, vale reconsiderarlas aquí.

Lo que muchos entienden y aceptan como el papel que cumple la ideología en la institución escolar conduce a reflexionar sobre la existencia —o no— de acuerdos sobre el papel de la educación. La inexistencia de un concierto filosófico, social y profesional en el seno de universidades y entidades de investigación y docencia es de cierto modo el corolario de una libertad académica emprendida hace

muchos años en universidades y carreras profesionales. En el caso de algunas universidades, como la UNAM, influyen concediendo determinado margen de libertad, su carácter autónomo y la libertad de cátedra, mientras que otras universidades proyectan una concepción valorativa desde el supuesto de que quienes asisten a las mismas lo hacen impulsados por su aceptación.

El segundo plano está integrado por las *legislaciones existentes* para la educación superior en general, en cada una de las universidades y las escuelas o facultades y centros de educación media superior. Las legislaciones se plantean por representantes de las direcciones, los grupos y juntas de apoyo a las mismas con carácter autónomo y afectan directamente las relaciones y procesos en el salón de clase.

Hoy las legislaciones en la educación se acatan en función del tipo y la fuerza de los problemas en turno y las condiciones de hartazgo de la población, como puede ser el acoso a las mujeres y otros problemas, cada uno en sus dimensiones al interior de los centros educativos.

Actualmente en el medio educativo nacional, las reformas del gobierno en turno a la educación pública, tanto si corresponden a corrientes como el neoliberalismo, el populismo, el emprendurismo como si están explícitas u ocultas, se proyectan desde las direcciones de centros educativos y los mandatos de las reformas en turno llegan a plantear serios retos a los actores inmediatos de los procesos didácticos, ya sea que los acepten o no.

Esto también explica las incongruencias de planes de estudios que cambian según mandatos y llegan a operar con una buena dosis de dispersión. Si bien las legislaciones pueden llegar a actuar como formas que justifican medidas y norman excesos, su aplicación también llega a convertirse en una camisa de fuerza que actúa como base de conflictos al interior de las universidades, según distintas condiciones de lugar y tiempo. Un ejemplo de lo anterior refiere al sueldo de los académicos o las becas de los estudiantes en relación con el Conacyt. Si bien por mucho tiempo fueron la base del funcionamiento, las normas y condiciones interiores definidas en el seno de las universidades que plantean cuestiones elementales, como el manejo de los apoyos a la investigación y la docencia y los salarios

de los académicos, se ven sometidos a reglamentos y decisiones del Conacyt mediante un manejo de recursos que desarrolla exigencias por encima de las distintas legislaciones universitarias y llegan a constituirse en el motor de funcionamiento de las entidades de educación superior.

Por otra parte y en relación con las legislaciones, los graves problemas vigentes llegan a urgir la obligación de cambios inmediatos a las legislaciones en turno, el requerimiento de reformas se hace vigente desde la gravedad de los problemas afrontados por las universidades como hoy son el acoso en sus diversas expresiones y la conservación del ambiente.

En este sentido, la situación legal llega a cambiar en función de urgencias que exigen reformas constantes, que van desde la organización administrativa hasta expresiones de la organización académica, como son los planes de estudios o las formas de vinculación didácticas o no en el aula, mismas que hoy visibilizan los serios problemas enfrentados.

Siguiendo el texto original, el *plano real situacional* referido a la práctica profesional, el mercado de trabajo y la estructura ocupacional conforme a las condiciones de cada escuela o facultad, de cada carrera e incluso de cada curso, demanda un estudio consistente de una realidad dinámica para situar las distancias de las necesidades que surgen desde la política educativa, la económica, los recursos, los procesos de aprendizaje y otras en las relaciones educativas.

Ya contemplada en otros lugares, esta labor exigiría una evaluación periódica y constante de los planes de estudios de carreras y modalidades de educación superior y media superior. Tal evaluación se llegó a proponer como forma de retroalimentación del diseño y la práctica; se llevaría a cabo por los sectores internos de las entidades, de modo que el curso del plan se valorara en su desarrollo y pudieran enmendarse los errores desprendidos de la información emergente. La evaluación del plan de estudios se concebía como una práctica desarrollada para mejorar en forma paulatina los errores de una concepción frente a las necesidades de la práctica.

Hoy, diversas razones parecieran influir en la ausencia de aplicación de tal propuesta; pocos centros tienen una comisión interna

que haga tales revisiones y menos son los que las plantean a sus integrantes; frente a esto y en su lugar, sujetos e instituciones se ven sometidos a procesos de evaluación totalmente ajenos cuyas consecuencias conducen al clamor por la desaparición de evaluaciones planteadas desde criterios totalmente extraños al funcionamiento, usos, costumbres y la intencionalidad original de muchas de nuestras entidades académicas.

Conclusiones

Los integrantes del área de planes de estudios tomaron rumbos diferentes en términos de instituciones, temáticas y métodos de trabajo, mismos que se aplicaron ya fuera en quehaceres académicos de renombre internacional o concentrados en tareas curriculares en nuestro país.

Por su parte y, como lo señalo constantemente, muchos ejemplos del trabajo inicial se tradujeron en el punto de partida para el tratamiento de otros problemas fundamentalmente relacionados con la educación superior y desarrollados posteriormente por cada uno de nosotros desde adscripciones diferentes.

El libro *Diseño de planes de estudios* (Glazman y De Ibarrola, 1980a) sigue ejerciendo influencia y continúa siendo tema de consulta no sólo en México sino en otros países, según se puede ver en la red social Academia.edu y, a pesar de no contar con ediciones subsiguientes, fue en los ámbitos nacional e internacional sin que tengamos una idea del procedimiento seguido. Tuvo, como es natural, observaciones positivas, críticas e incluso censuras con diversas intenciones. Lo anterior, unido a nuestras autocríticas, ayudó a aclarar errores e inadvertencias así como malentendidos, y permitió hasta donde nos fue posible corregir algunas faltas.

Al enfrentar las consecuencias de la escasa memoria histórica que acompaña el cambio generacional o que priva en ciertos ámbitos académicos, el regreso al capítulo más importante, a mi entender, me permite mirar la propuesta tomando la parte que considero es la

más importante planteada por María de Ibarrola y reconstruir una historia de larga data.

Como ya se señaló en el tratamiento, la investigación y la aplicación del diseño señalado, se intentó precisar contenidos, capacidades y otros mecanismos requeridos por una práctica universitaria, que fueran necesarios para ingresar al ejercicio profesional conforme a las condiciones del momento, se buscaba que éste tomara en cuenta las condiciones y problemas urgentes entonces; hoy, obviamente, esto sería distinto.

Visiones actuales del plan de estudios planteadas por docentes, investigadores y estudiantes desde sus tesis de licenciatura y posgrado son emitidas en una gran cantidad de textos publicados mediante expresiones individuales y grupales. Éstos muestran avances significativos, originan la exploración de nuevos problemas y promueven la continuidad de estudios de educación, pedagogía, sociología, antropología y otros, relacionados con los planes de estudios de carreras profesionales o de otras conformaciones educativas.

Las incursiones desde la neurología y el avance en los medios digitales permiten prever progresos y nuevos accesos al tratamiento de problemas que demandan soluciones de equipos interdisciplinarios y nuevos conocimientos organizados en los planes de formación universitaria.

Desde la necesidad de tratamiento de diversos problemas hoy se insiste en la importancia de promover, mediante la formación, cuestiones como la capacidad de comprensión, el fomento de estudios que contribuyan al desarrollo del lenguaje oral y escrito, el currículum oculto, la manipulación política, el apoyo en la promoción de un pensamiento propio, la reflexión y la capacidad de crítica, el análisis de valores y actitudes de académicos y estudiantes, la formación que se intenta organizar y un sinnúmero de asuntos más.

En nuestro país, mientras el desarrollo de equipos de investigación avanza en la problemática relativa al tema que nos ocupa, de un tiempo para acá la formulación y reforma de planes ha tendido a constituirse en un ritual originado desde planteamientos formulados en instancias que se ubican por encima de los centros de educación media superior y superior. En muchos casos, los cambios llegan a

convertirse en expresiones de formalidad, en tanto que los profesores en ejercicio siguen impartiendo sus cátedras conforme a los contenidos y las formas que han venido dominando desde un conocimiento estanco, ya adquirido, y que no admite innovaciones; sus valores, su ideología y un quehacer sin las renovaciones que demanda la actualización del ejercicio didáctico impide las innovaciones requeridas.

En tales condiciones y al no existir la transparencia y precisión de los proyectos propuestos, se abren baches entre los cambios perseguidos y la voluntad de los actores directos de la interacción didáctica. Muchos profesores no han participado con la voluntad de cambio y continúan impartiendo sus programas con contenidos y formas de antiguas propuestas, mientras que los alumnos permanecen sin la formación que el plan de estudios declara que pretende cambiar.

Por su parte, las exigencias de distintos gobiernos de hacerse presentes en los sistemas educativos se han traducido en reformas con un fuerte carácter ideológico expreso, mismo que acaba en cuanto finaliza el gobierno o la dirección de la facultad o carrera en turno. Esto se ha traducido en la falta de continuidad en la dinámica que permita mejorar los planes de estudios ya formulados que, como Penélope, permanecen en espera de su aplicación a alguna realidad escolar.

Por otra parte, no puede negarse la existencia de procesos curriculares sustentados por una pluralidad de integrantes, quienes mediante su participación amplia promueven extensos debates que abogan por precisiones y cambios a la vez que defienden la libertad de cátedra exigida por una universidad pública como la UNAM. Ellos facultan la existencia de experiencias innovadoras en la educación superior.

Por su parte y debido a la influencia de expresiones democráticas en carreras, facultades y posgrados, se proyecta una interacción activa y constante de conocedores de las dinámicas intrainstitucionales requeridas para un cambio del plan de estudios. Representantes idóneos del sector profesional, expertos sobre la problemática curricular y una amplia participación de docentes y estudiantes in-

volucrados en aspectos didácticos, reunidos en conjuntos calificados, avanzan en el logro de planes de estudios comprometidos con acciones precisas de académicos y alumnos.

Es difícil negar la distancia de nuestra propuesta original frente a algunos procesos de diseño de planes de estudios hoy vigentes. En muchos mandatos de innovación, la responsabilidad descansa sobre una persona o un equipo con escasos o nulos conocimientos acerca de las instancias que representan y son emitidos "al vapor", desde exigencias políticas o administrativas.

Además, al interior de los centros llegan a dominar disputas ideológicas, así como el tratamiento de fuentes controvertidas, en juegos donde se entreveran posturas sobre el papel que cubren, deben cubrir o se espera que cubran los egresados.

Bajo riesgo de anticipar una hipótesis sujeta a comprobación, me atrevería a insistir en que hoy la concepción sobre la función social de las instituciones de educación superior se concentra en autoridades de diversa índole y de distintos niveles, o de grupos políticos internos, que llegan a fijar ajustes del plan de estudios desde mandatos predefinidos por la política en turno; de este modo, se tiende a descuidar consensos definidos previamente sobre las funciones universitarias y profesionales.

Ejemplos de lo anterior son aquellos casos en que dominan enfoques de la educación media y media superior únicamente centrados en conformar emprendedores, cuestión tan necesaria hoy en nuestro país como la de profesionales que reúnan valores y afectos que los impulsen en la búsqueda de soluciones a los imperativos sociales en diferentes campos.

En un momento como el que hoy vivimos es patente que las escuelas, las facultades y las instancias de educación media superior se ven obligadas a cambiar conforme a las urgencias y las necesidades del momento. Nuestra situación se ha visto rebasada e impera la dificultad de control de una violencia ejercida por grupos en situación extrema que, movidos ya sea por sus propias condiciones o manipulados por conjuntos políticos de distinto corte, aprovechan que la legislación universitaria no ha atendido problemas patentes de larga data. Muchos de estos problemas, originados por el desinterés seña-

lado, se traducen en actos de violencia y destrucción de los propios centros universitarios.

Así, desde inequidades y acosos de diferente naturaleza a alumnos y alumnas, una parte de las innovaciones curriculares se ha dirigido a tratar, mediante cursos, seminarios y otras expresiones de formación, problemas que demandan la presencia de varias disciplinas; de igual forma, se ha materializado la investigación y la difusión de su tratamiento en los espacios educativos.

Hoy, un imperativo insólito reclama la presencia de médicos en situaciones de pandemia; de economistas diestros en la proyección de nuestra economía conforme a las condiciones mundiales y nacionales vigentes, de equipos interdisciplinarios en labores relativas a la situación ambiental, así como los innumerables asuntos relativos al género ya señalados. Urge, entonces, tomar conciencia que los planes de estudios deben contemplar el espacio y la flexibilidad requeridos para el tratamiento de problemas emergentes mediante la educación y la pedagogía.

Referencias

Glazman, Raquel y María de Ibarrola (1980a), *Diseño de planes de estudios*, México, UNAM.

Glazman, Raquel y María de Ibarrola (1980b), *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular,* México, Nueva Imagen.

Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Unesco.

CAPÍTULO 4. EL CURRÍCULUM, LAS TIC Y SUBJETIVIDADES

Alfredo Furlán y Nidia Eli Ochoa

Este capítulo trata de desarrollar algunas perspectivas de autores mexicanos acerca de cómo entender la cuestión curricular, que es una problemática clave en la actual coyuntura en la que se necesita una nueva generación de dirigentes que emprendan los currículums de la "nueva normalidad", campo en el que se jugarán los proyectos de futuro, al menos en las universidades.

¿Qué es el currículum? Es un dispositivo creado por pedagogos y psicólogos estadunidenses para planificar el contenido de la enseñanza formal que ofrece cada institución escolar. En este sentido, es un instrumento que tiene varios usos: es un método para planificar los contenidos a lo largo de un ciclo escolar; es un documento para mostrar cuáles son los contenidos obligatorios que dispone cada gobierno, o si se trata de estudios superiores, para obtener los certificados que brindan las agencias encomendadas para ello; se utiliza también como *marketing* institucional, particularmente por parte de escuelas y universidades privadas para mostrar las actividades que constituyen su oferta pedagógica global.

Los sociólogos del conocimiento señalan que en los contenidos de cada currículum se leen las orientaciones ideológicas de quienes los elaboraron y en ese sentido afirman que en cada espacio del currículum se libran batallas ideológicas o políticas. Esta observación abre una veta interesante que no seguiremos en este artículo por razones diversas.

A raíz de la tarea de definir el currículum se fueron desplegando un conjunto de conceptuaciones que representan distintos puntos de

vista y que acentúan diversos aspectos del mismo. La mayor parte de los investigadores que trabajaron la cuestión curricular en México lo hicieron para la educación superior y más específicamente para las universidades que tienen autonomía y, con ella, la posibilidad de modificar los planes de estudio; es decir, la posibilidad de reformar su funcionamiento, a diferencia de otros niveles escolares que no tenían esa facultad.

La definición clásica, en el contexto mexicano, fue la que escribieron Raquel Glazman y María de Ibarrola en su libro *Diseño de planes de estudios*. El libro fue editado en 1980 por la entonces Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM y ofrece la siguiente definición de currículum:

> [es] la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes (Glazman y de Ibarrola, 1980: 13).

Al poco tiempo, con el trabajo de Ángel Díaz-Barriga (Díaz-Barriga, 2007), entre otros, y con la formación que surgía del roce mutuo de los múltiples eventos que proliferaron en esa época, se apreció un giro hacia una postura crítica. Posturas más "críticas" que permearon las posiciones de todos los especialistas, introduciendo a gente en los conceptos cada vez más concretos y móviles. Los conceptos originarios eran más abstractos, no incluían personas o personajes en sus líneas. Veamos cómo una década más tarde María de Ibarrola y Raquel Glazman, motivadas por el desdoblamiento de la problemática curricular (currículum como proyecto y currículum como práctica o realidad curricular), escribieron lo siguiente.

Por realidad curricular se entendería

> el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución. Este interjuego abre posibilidades, igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma. La realidad curricular

se da porque coinciden en espacios y tiempos específicos profesores y alumnos con distintas inserciones sociales e historias personales y que tienen concepciones diversas sobre lo que es una profesión y sobre las alternativas de acceso a ella. Coincidencias y divergencias producen esas otras formas de apropiación del conocimiento cuya estructura y dimensiones propias aún desconocemos pero que se manifiestan de mil maneras: trabajos o actividades político-académicas o simplemente políticas, o simplemente académicas: organización de seminarios, mesas redondas, conferencias, adicionales o sustitutivas de las que propone el plan; y algo aparentemente obvio: interpretaciones y formas diferentes de acceder al contenido o de llevar a cabo el programa de los cursos, que inclusive puede llegar al extremo negativo del ausentismo y la deserción de alumnos y profesores, quienes buscarán por otros medios lo que no encuentran en el plan de estudios (Glazman y de Ibarrola, 1987: 294-295).

Tiempo después, María de Ibarrola introdujo un tercer elemento al desdoblamiento: las estructuras institucionales del currículum. Al respecto, puede leerse lo siguiente:

Parte importante de la propuesta que he venido trabajando desde hace varios años señala que entre los planes de estudios, como propuesta fundamentada y la realidad curricular, es posible encontrar una importantísima mediación que denominé las estructuras institucionales del currículum. Se trata de la manera como la institución responsable del plan de estudios, con la fuerza de la legalidad o normatividad que le es propia y de los recursos humanos, financieros, materiales, de los que efectivamente dispone o de los que puede potenciar y generar para los fines que persigue, *estructura y articula —casi podríamos decir que imbrica— los contenidos seleccionados con todas las otras dimensiones de la institución escolar* (De Ibarrola, 2012: 99-100; cursivas del original).

Se puede apreciar que Glazman y de Ibarrola han formulado una teorización muy plausible del campo del currículum que resiste al tiempo y que ha dado muchos aportes a la investigación. De hecho, se aprecia la preocupación por la fase del diseño curricular porque

al introducir el tema de las estructuras obliga a pensar en las mismas estructuras desde el comienzo.

Revisemos ahora los aportes de uno de los más importantes académicos que trabajaron en el campo: Eduardo Remedi. En primer lugar, definió al currículum como un proceso con diferentes momentos (explicitación, recepción, reflexión y reestructuración). La mirada está centrada en los maestros universitarios:

> Esta nueva mirada nos llevó a elaborar, con mucha fuerza, el concepto de *currículum como conjunto de prácticas*, y pensarlo en diferentes momentos: Un primer momento estaba referido a la forma en que *el currículum se explicitaba* en la institución, es decir, cómo se formalizaba en un plan de estudios, en programas específicos, etcétera. Un segundo momento era ver cómo los profesores *recibían el currículum*, si lo hacían como un plan general, conociendo los fundamentos e intencionalidades, o la forma de recepción pasaba sólo por el programa de la materia. O, inclusive, por el nombre de la materia desconociéndose las articulaciones verticales y horizontales que la propuesta presentaba. Este momento para nosotros es muy importante y permite observar cómo el profesor se sitúa dentro de un marco de referencia para su práctica. Un tercer momento consistió en ver cómo los profesores reflexionan el currículum, es decir, cómo la trayectoria de vida académica de los profesores lleva a que interpreten el currículum de forma diversa, y lo decodifiquen de acuerdo con la experiencia e historia académica, de acuerdo con la profesión que tienen, de acuerdo con el tipo de práctica con que han trabajado, teniendo que ver inclusive con situaciones de género, de una serie de condiciones referidas a la vida del sujeto. A esto lo llamamos y lo trabajamos como *currículum reflexivo*. Y por último, ver cómo todo esto se presenta, se vuelve visible en la práctica bajo las condiciones en que las instituciones mexicanas trabajan. De acuerdo con el tipo de aula, al tipo de alumnos, al tipo de situaciones que la institución tiene, el currículum vuelve a formarse, y a esto lo llamamos *currículum reestructurado* (Remedi, 2000: 1-2, cursivas nuestras).

Posteriormente, en una de las publicaciones más recientes titulada *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades,* Remedi define un conjunto de dimensiones que enmarcan el nexo entre currículum e institución; en el capítulo "La institución: un entrecruzamiento de textos", sostiene:

> El abordaje que realizamos de lo institucional está entretejido por nuestras trayectorias de intervención e investigación y el encuentro, por diferentes vías, con prácticas de desarrollo curricular, formación docente, procesos de evaluación, propuestas didácticas, etcétera. La preocupación por lo institucional como objeto de indagación está mediada en nuestro abordaje por una *imposibilidad* que se centra en el currículum como expresión de prácticas: la relación compleja en que se articula con la historia institucional y su concreción en una propuesta explícita de un plan; los mecanismos por los cuales los sujetos, de acuerdo con la cultura institucional, lo reciben y lo reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales, y en última instancia el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y muestra en un conjunto de interacciones la enunciación de un proyecto. Estos procesos, no necesariamente secuenciales, señalan que las prácticas que se despliegan en relación con una propuesta curricular frecuentemente se obturan en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido, manifiesto en la historia y cultura institucional, tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan. Esta situación asocia un segundo plano de articulación, la crisis de los sujetos —centralmente los profesores— que en su quehacer cotidiano expresa sintomáticamente una práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico producto del aislamiento, urgencia, balcanización, etcétera en que desarrollan su actividad (2004: 25-26).

Como se puede apreciar, Remedi trata de contextualizar lo que surge en las intervenciones y en las investigaciones que se articulan con procesos curriculares, con la formación docente, con evaluaciones y con otras prácticas que caracterizan a las instituciones educativas, es decir, ubicar la conceptuación, en este caso de la institución

como producto del trajinar por las opiniones de los docentes y otros miembros que viven las crisis de su quehacer cotidiano. Resalta la fuerza de lo instituido, de las crisis que con frecuencia viven los profesores.

El discurso de Remedi contrasta con el de María de Ibarrola en la medida en que se trata de dos concepciones de las intervenciones y de lo que son las instituciones. Es claro que la preocupación de Remedi está en la fuerza de lo instituido y la forma en que influye sobre las prácticas docentes.

En tercer lugar, revisemos el pensamiento de Alicia de Alba, que, como se verá, mantiene un análisis de época amplio y realiza una serie de propuestas consistentes con esa visión de conjunto.

> El currículum complejo es aquel que se piensa y se actúa en el contexto de la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada, que caracteriza la transición del siglo XX al siglo XXI y las primeras décadas de este siglo. Es la síntesis de contenidos culturales,[1] que conforma una propuesta política educativa, compleja y contradictoria. Síntesis a la cual se llega a través de luchas, negociaciones, consensos, imposiciones, contenida (la síntesis) en la articulación entre herencia cultural (*legado histórico, tradición selectiva y arbitrario cultural*) y elementos nuevos. Síntesis que sostienen (en un proyecto o *contorno social* —en la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada) los diversos grupos y sectores sociales.
>
> Tanto la conformación de la síntesis curricular en el proceso de sobredeterminación curricular, como en los procesos de estructuración formal del currículum y de puesta en marcha, están atravesados por la cuestión de la identidad y del imaginario social (2012: 146-147).

1 La síntesis de contenidos culturales se refiere a los elementos de la herencia cultural (el legado histórico —en términos de Puiggrós—, tradición selectiva —en términos de Williams— y arbitrario cultural —en términos de Bourdieu) y elementos nuevos e inéditos que constituyen la síntesis compleja y contradictoria: conocimientos, valores, habitus (en términos de Bourdieu) y hábitos, figuras de mundo (en términos de Villoro, 1992), estilos de inteligibilidad, formas de emotividad, juegos de lenguaje y formas de vida (en términos de Wittgenstein) (De Alba, 2012: 146).

Más adelante, Alicia de Alba prosigue con su discurso:

El proceso de estructuración formal del currículum implica que la síntesis cultural (expresada a través de la articulación entre herencia cultural y elementos nuevos) en las sociedades fuertemente organizadas o estructuradas, se transforme en estructura, en forma, en documentos, en plan de estudios, en lineamientos, en justificación, en criterios de evaluación y acreditación, en propuestas de programas de formación docente, en nuevas estructuras organizacionales, cuando de innovaciones, cambios, revoluciones o reforma se trata.

Es en este proceso de estructuración formal del currículum en el que participa un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores curriculares, profesores, ayudantes, becarios, estudiantes. Es el momento y el proceso de estructuración formal del currículum, en donde la síntesis compleja y contradictoria se traduce y transforma en estructura y forma.

En las reformas y los cambios curriculares se observa la tendencia o bien a centrarse en la parte de la herencia cultural o incluso de algunos de sus elementos constitutivos (legado histórico, tradición selectiva, arbitrario cultural) o bien se centra en los elementos nuevos, inéditos, de la síntesis. Las reformas o cambios curriculares se ubican en mayor o menor medida en cualquiera de estos dos componentes de la síntesis curricular. Esto es, la *reforma* o lo *nuevo* puede identificarse con la recuperación e intento de ratificación de la estructuralidad existente o puede identificarse con los elementos nuevos, inéditos, que provienen de la dispersión de significantes flotantes que se producen en el contexto de la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada, de tal manera que "lo nuevo" no implica de manera intrínseca un cambio hacia una mejor situación académica de la institución ni una mejor opción política, así como la recuperación de valores, conocimientos, etcétera, tampoco es garantía de una mejor opción. Cambio y recuperación, ratificación, siempre están atravesados por la cuestión de la identidad, la cual en el momento actual se muestra con fuertes cargas de conflicto y tensión (2012: 147-148).

Como se puede apreciar, el postulado del currículum que formula De Alba es complejo y más global; es decir, supone un camino que debe abordar cualquier institución que se proponga un cambio. Los textos de Alicia de Alba sintetizan lo político con lo pedagógico de una forma singular, y podríamos decir que mantienen abierta la ruta para pensar la cuestión curricular desde un enclave comprometido con una educación que mira al futuro.

Así, tenemos tres propuestas y tres estilos de escritura y de acción para la práctica. Los tres resultan interesantes, nos recuerdan el carácter complejo de la problemática curricular a partir de un diagnóstico de época: la tensión entre globalización y la crisis estructural generalizada.

Si bien pensar el currículum constituye siempre un desafío, pensarlo en el momento actual nos obliga a considerar un elemento inédito, imposible de ignorar y que ha traído consigo la exacerbada presencia de un dilema educativo relativamente reciente: escribimos esto en 2020, el año de aparición del virus SARS-CoV2, que es letal para ciertos grupos etarios, rodea por doquier y ha obligado a diferentes gobiernos a decretar ruinosos confinamientos. La presencia de la enfermedad no sólo ha traído consigo la preocupación general por la salud y la vida, sino que ha propiciado la efervescencia de las reacciones de los tecnólogos y de su "tecnodemia", es decir, la pulsión a pensar en la tecnología como la solución radical a los problemas del confinamiento forzado; entre los problemas que las nuevas tecnologías se proponen solucionar se hallan los educativos. Hay mucha gente trabajando en ello y la pandemia ha dado esperanzas a los promotores de la utilización de equipos y plataformas que ofrecen ahora cursos de gran variedad, incluidos aquellos destinados a preparar a los profesores en el uso de las propias plataformas.

De manera general, es un hecho que las TIC son un conjunto de maravillas tecnológicas capaces de atravesar distancias y de poner en contacto a miles de personas de diferentes países, cara a cara, durante horas. Hasta los personajes más reacios al pensamiento tecnológico que da prioridad a la racionalidad técnica, hemos sucumbido ante su utilidad en estos tiempos extraños. Sin embargo, los usos que se les asignan en la vida común, y también en la especificidad

de la vida educativa, manifiestan aspectos de cuidado ante los que debemos permanecer alerta.

El principal problema radica en que no son gratuitos. Requieren equipos cuya adquisición en los mercados es onerosa y no están al alcance de importantes segmentos de la población. Además, requieren de conexión a internet, lo cual también tiene un costo y, aunque en apariencia estos límites son superables, puesto que varias experiencias internacionales muestran que es difícil, pero posible, dar acceso a importantes sectores marginados de la población, son inventos que tienen dueños, cuya venta de equipos y servicios les ha producido y les sigue produciendo cuantiosas ganancias. No es sorpresa que actualmente haya una guerra comercial explícita por el control de los mercados y de la información que las empresas tecnológicas recopilan, puesto que los sistemas acopian valiosa información acerca de cada movimiento que los usuarios realizan, lo cual constituye una de las partes más oscuras de los servicios que usamos. Los dichos de Donald Trump acerca de que permitir que una empresa china (TikTok) se expanda en Estados Unidos pone en riesgo la seguridad nacional del país, así como las denuncias de la intromisión de Rusia en los procesos electorales de otros países, demuestran cómo se las gastan los gobiernos que disponen de los medios para vehiculizar estos tipos de intervenciones. La proliferación actual de las noticias falseadas (*fake news),* en este sentido, se ha convertido en una estrategia dirigida a desestabilizar gobiernos. Quienes controlan los medios tecnológicos tienen un amplio poder sobre la vida de las naciones.

Las TIC constituyen un arma que da instrumentos de intervención y de control a gobernantes y servicios secretos sobre diferentes sectores de la población, especialmente ahora, en épocas de confinamiento. Tal y como afirma Ángel Pérez Gómez,

> la gente confía sus datos personales, de manera más o menos consciente o desapercibida, a corporaciones y redes sociales a cambio de los servicios de comunicación o comerciales que recibe, sin alcanzar a comprender que con esa confianza abre la posibilidad de que su intimidad sea invadida en mayor o menor medida, su vida privada sea

> vigilada o controlada y su comportamiento inducido de manera sutil y grosera (2017: 30).

Sin darnos cuenta, alimentamos las bases de datos de los sistemas que intentarán ejercer algún control sobre nosotros en la medida en que seleccionan y deciden, incluso antes que nosotros. Predicen quiénes somos, lo que haremos, nuestros gustos y deseos. El problema, como señala Ángel Pérez Gómez, es que

> los filtros personalizados que devuelven como espejos las ideas, perspectivas y deseos propios, pueden empobrecer el desarrollo individual, dificultan la construcción del conocimiento de calidad, favorecen la tendencia a fragmentar la sociedad en sectores polarizados, incomunicados y enfrentados, justifican el individualismo egocéntrico y dificultan la cooperación. Este peligro es mucho más evidente para los individuos y grupos que permanecen inconscientes de los filtros personalizados y las burbujas o *echo-chambers* en los que se mueve su vida social, presencial o virtual (Jackson, 2017). Una vez más podemos afirmar que somos víctimas de nuestros propios sesgos (2017: 32).

En esta peligrosa situación nos movemos todos los que usamos, de una u otra forma, las TIC, incluidos aquellos que acceden a la educación superior.

Puesto que las TIC se han arraigado en nuestras prácticas cotidianas (la pandemia no ha hecho más que enfatizar su presencia y aumentar su valor en cuanto a la utilidad), y ya que no nos es posible evitar los usos perversos, conviene utilizar lo más creativamente que podamos los recursos a nuestra disposición. ¿Qué hacer frente a las TIC, que están a nuestro alcance ofreciendo formas rudimentarias de educación a distancia y acerca de las cuales estamos aprendiendo sobre la marcha?

Corresponde al currículum contrarrestar las limitaciones y peligros que las TIC presentan y preparar a los estudiantes para que puedan romper con las técnicas de estrechamiento de los campos de reflexión. Estamos en una época en que, aunque se han recuperado las clases presenciales, la tentación es aprovechar la experiencia pan-

démica y conservar y desarrollar las clases en línea, por ello se están revisando los contenidos de cada asignatura para adaptarlos a las nuevas circunstancias; de este modo, nos encontramos ante la patente posibilidad de aprovechar la ocasión para incluir en la reflexión curricular acerca de los contenidos y objetivos de cada carrera, la necesidad histórica de introducir las siguientes materias universales: cambio ambiental, las TIC (dominio y crítica), la distribución de la riqueza y la igualdad de género. Actualmente, tiene que haber una base en cualquier currículum universitario que garantice la enseñanza de esos aspectos. Las cuatro áreas pueden consistir en un semestre de ingreso a la carrera, o bien distribuirlas en los cuatro años que, en general, duran los estudios profesionales. Por supuesto, es muy importante que la reflexión la realicen todos los integrantes de las comunidades de cada carrera, incluso reuniendo a varias carreras que coordinen su accionar en las perspectivas de la batalla por librar. Si el currículum una vez más se transforma en una arena de combates y de confluencias surgirán los nuevos dirigentes alimentados por la fuerza subjetivadora del quehacer comprometido con el desarrollo del conocimiento.

Para ello, se requiere contar con los sujetos que enarbolen estas banderas en las instituciones y en las prácticas. Recordemos que el currículum se constituye en las prácticas, si no, se desdibuja el sentido. Cada actor de estas batallas tendrá que jugar papeles de auténtico liderazgo. Por ello, lo primero que debemos hacer es formar a los agentes de estas tareas, para lo cual se podría conformar un curso con un programa como el que sigue:

Módulo 1. La problemática curricular.
Módulo 2. Las instituciones educativas: fisuras y transformaciones.
Módulo 3. La coyuntura mundial actual.
 3.1 El cambio climático.
 3.2 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
 3.3 Las desigualdades y las brechas.
 3.4 La igualdad de género.

Acerca de la soberanía educativa, Alejandro Mosquera expone lo siguiente:

> Hay toda una línea que promueve dirigir la educación hacia los intereses y necesidades de las grandes corporaciones, que desaniman la idea de la soberanía educativa en pos de una globalización educativa en todos los aspectos: contenidos, formación docente, sistemas de evaluación, sujetos de educación, que en el nuevo paradigma se insertan y responden a problemas globales [y mercantiles] y no a situaciones nacionales y/o regionales.
>
> [...]
>
> Necesitamos transformar las condiciones simbólicas —tanto como las materiales— que pesan sobre nuestra educación pública [y privada] como anteojeras conceptuales para comprender quiénes son sus nuevos sujetos, qué clase de conocimientos necesitan aprender, cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje social, cultural, científica, tecnológica y éticamente valiosos (2020: s.p.) .

Nos enfrentamos a una situación inédita que exacerbó lo que ya había tendido sus primeras raíces; ahora es necesario aprovechar la ocasión y pensar nuevamente en los proyectos, las prácticas, las estructuras, lo instituido, los sujetos, el currículum mismo y las subjetividades a las que darán lugar, a la luz de los nuevos elementos que se agregan en estos tiempos.

Referencias

De Alba, Alicia (2012), "Currículum, crítica, conflicto e imaginación", en Monique Landesmann (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido,* México, UNAM, pp. 135-167.

Díaz-Barriga, Ángel (2007), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, México, Paidós.

Glazman, Raquel y María de Ibarrola (1987), *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular,* México, Nueva Imagen.

Glazman, Raquel y María de Ibarrola (1980), *Diseño de planes de estudios*, México, UNAM.

Ibarrola, María de (2012), "Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular", en Monique Landesmann (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido,* México, UNAM, pp. 93-119.

Mosquera, Alejandro (2020), "Soberanía educativa. En marcha hacia un país más igualitario", *La barraca,* <https://www.revistalabarraca.com.ar/soberania-educativa-en-marcha-hacia-un-pais-mas-igualitario/>, consultado el 9 de octubre, 2020.

Pérez Gómez, Ángel (2017), *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*, Rosario, Homo Sapiens.

Remedi, Eduardo (2004), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México, Plaza y Valdés.

Remedi, Eduardo (2000), "La institución de la universidad y la construcción de identidades", conferencia presentada en el seminario "Situaciones y dispositivos institucionales de la formación" del Programa de Formación Docente Continua, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Villoro, Luis (1992), *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, El Colegio Nacional/FCE.

SEGUNDA PARTE
CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES DE DOCENTES Y ALUMNOS

CAPÍTULO 5. TÁCTICAS INTERSTICIALES Y NUEVAS FORMAS DE SUBJETIVACIÓN DIGITAL. APUNTES EN TORNO A UN MODELO DIDÁCTICO DEL SEMINARIO CURRÍCULUM LATINOAMERICANO

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Introducción

Hablar sobre la irrupción de las tecnologías digitales en educación no es un asunto nuevo; sin embargo, las condiciones pandémicas derivadas de la emergencia por la Covid-19 en el mundo precipitaron discusiones en todos los órdenes, pero particularmente sobre prácticas y procesos pedagógicos mediados por la presencia/ausencia de las TIC a raíz de que los sistemas educativos en todo el orbe optaron por reemplazar la presencialidad perdida con el uso de estas tecnologías debido al confinamiento obligatorio.

El tránsito de un modelo didáctico presencial a uno digital tiene muchos pliegues debido a las múltiples y nuevas relaciones entre docentes y alumnos. Es un contexto complejo, una realidad dadadándose opaca y contradictoria en el sentido propuesto por Zemelman (1992), que ayuda a situar la discusión que aquí interesa: la formación mediante el uso de las TIC, en tanto estrategia intersticial de formación de subjetividades progresistas.

Ese tránsito permite recuperar el contexto en el que se desarrolla el seminario de docencia Currículum Latinoamericano en dos sentidos. Por un lado, su sentido o dimensión político-académica que data de la década de los noventa y, por otro, su sentido o dimensión áulico-didáctica que considera el uso de las TIC con la densidad suficiente para configurar la formación de los estudiantes. Esto alude a que las formas de aproximación cognitiva y afectiva propias del

aprendizaje han sido impactadas por estas nuevas formas de mediación pedagógica y necesitamos explorarlas.

Tales dimensiones organizan este capítulo en tanto descripción analítica (Orozco, 2012) de la experiencia de trabajo de diseño y operación del modelo didáctico del seminario de docencia Currículum Latinoamericano que se imparte en el Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2016 hasta la fecha.

La intención es mostrar, de manera conceptual, los elementos que organizan una modalidad mixta —ahora llamada híbrida— en el sentido del uso de las TIC en educación, así como los principios didácticos que subyacen al tipo de trabajo colaborativo entre el equipo docente y entre los alumnos, lo cual ha permitido un desarrollo sólido en los últimos cinco años en la región latinoamericana.

Interesa exponer, en un sentido más amplio, la posibilidad de contribuir a la reactivación del pensamiento curricular latinoamericano de corte crítico desde el espacio del seminario en tanto táctica intersticial, como lo plantea Foucault (1988). En los márgenes del pensamiento curricular instrumental hay fisuras y emergencias que permiten tal reactivación; considero que el seminario, en sus planteamientos curriculares y didácticos, aporta a esa posibilidad mediante su capacidad de interpelar a estudiantes de diferentes países de la región, de al menos tres generaciones de edad. En el seminario hay equipos de diseño curricular con docentes de todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos de la región y se proponen estrategias curriculares que permiten leer la realidad curricular de América Latina, haciendo énfasis en la construcción de aprendizajes críticos y a la vez generando nuevos horizontes utópicos.

Como colofón de este encuadre conviene explicitar que el ejercicio que aquí se presenta es una polifonía organizada de las voces que integran al equipo docente: Alicia de Alba, Concepción Barrón, Bertha Orozco, Rita Angulo y quien esto escribe. Nuestras ideas y prácticas curriculares dan vida a este relato aunque, por supuesto, la mediación a esas voces en esta escritura es ineludiblemente mi responsabilidad.

La dimensión político-académica del seminario

Cuando hablamos de tácticas intersticiales es importante comenzar con la discusión que Foucault planteó en torno a la *Genealogía de la moral* de Nietzsche (2009), en su texto *Nietzsche, la genealogía, la historia* (Foucault, 1988). La noción de genealogía es el centro del debate por diversas razones, básicamente por la preocupación por *el origen y su naturaleza*. Procedencia y emergencia son dos categorías centrales para la comprensión de dicha preocupación:

> La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado. La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo (Foucault, 1988: 4).

Procedencia no es, pues, el motor primario inmanente a develar como origen dado o mito fundacional, sino las discontinuidades, sobresaltos y *secretos* no contados en una mirada discontinua sobre la historia. Por su parte, la emergencia

> se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis de la *Entstehung* debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen —dividiéndose entre ellas mismas— para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento (Foucault, 1988: 5).

Puesto así, la procedencia y emergencia del seminario Currículum Latinoamericano alude a múltiples huellas y fuerzas, a veces contradictorias entre sí, que permiten entender su locus de enunciación.

De acuerdo con Orozco y Angulo (2007), el primer antecedente del seminario dataría de 1985, con el inicio del seminario Análisis de

Experiencias de Evaluación Curricular, realizado entonces en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, cuyo propósito era el estudio del currículum, en general, y en América Latina y México, en particular. La intención fue revisar conceptualizaciones y experiencias en el contexto de crisis y cambios que signaron el fin del socialismo y el advenimiento de la —todavía no llamada así— globalización.

En 1990 se conformó un equipo de investigación dirigido por Alicia de Alba en torno al proyecto "El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. México, Argentina y Ecuador", con equipos afiliados en esos tres países y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México, cuestión singular para la época dado el lugar asignado a la incipiente investigación educativa como campo de conocimiento en equipos de investigadores responsables en esos tres países.[1] En 1994 arrancó la segunda fase del proyecto bajo el nombre "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas iberoamericanas"; los equipos de trabajo de Argentina y México se mantuvieron, Ecuador salió del proyecto y se incorporaron Costa Rica y España; esta fase culminó en 1996. Entre otros logros, el proyecto se consolidó como una confederación de proyectos individuales y de equipos que dejaron huella en las universidades públicas de sus países mediante la

1 Eventos como la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en 1993 dan cuenta de lo anterior, como lo señaló Tenti (1984) siguiendo a Bourdieu (2002). A mediados de los años ochenta del siglo pasado la educación, como campo intelectual, "carece de un conjunto de reglas del juego que regulen la competencia entre los productores de conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, no existe un alto capital acumulado cuya posesión sea un requisito para el ingreso al campo, de ahí la facilidad con que se improvisan investigaciones e instituciones de investigación. La desestructuración y baja autonomía relativa hacen que los criterios de la producción (qué se investiga y cómo) y de evaluación de los productores sean impuestos desde afuera y no existe un mercado restringido de saberes educativos" (Tenti, 1984).

Todavía es notable que el campo siga siendo marginal frente a campos como la sociología, la psicología, la economía y la ciencia política, las que disputan con mayor ventaja los financiamientos para analizar fenómenos educativos. Pero, punto y aparte, es necesario especificar el papel de la pedagogía como campo de conocimiento en el marco de la investigación en ciencias sociales y humanidades, en general, y en la investigación educativa, en particular, cuyo perfil es aún más marginal; por ello, que dicho proyecto se viera favorecido con financiamiento fue relevante en la emergencia —como aquí se ha definido— del pensamiento curricular latinoamericano, pensado desde la pedagogía como campo de conocimiento.

participación de sus integrantes en las reformas y cambios curriculares de esa década.

En el caso de México, destacan las universidades autónomas de Zacatecas y San Luis Potosí, la Benemérita de Puebla y la Universidad Veracruzana. Aquel momento de cambio curricular se caracterizó por la fortísima aplicación de las políticas neoliberales en la educación, en general, y en la educación superior, en particular, y los equipos del proyecto reaccionaron mediando y tratando de reorientar tal vendaval; sin embrago, como De Alba lo documentara en 1995, el bloqueo histórico y la falta de horizontes utópicos delineó el futuro del currículum universitario en esa época. Esta situación conecta nodalmente con el momento de repliegue o descenso de las propuestas curriculares pensadas desde las llamadas corrientes críticas del currículum, desarrolladas entre las décadas de los setenta y ochenta en la región en general y en particular en México.

Los especialistas (Orozco, 2015; Díaz-Barriga y García, 2014) concuerdan en tres grandes momentos que histórica y conceptualmente ayudan a comprender la emergencia de los proyectos referidos; lo anterior, por supuesto, en el marco de desarrollo del currículum en tanto política educativa, campo de conocimiento y práctica pedagógica. El primer momento, de acuerdo con Orozco (2015), es el periodo de recepción, referido a la llegada de las publicaciones de Hilda Taba, *Elaboración del currículo* (1979) y de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (1973), entre otras, que marcarán la direccionalidad en una especie de giro en la lógica de diseño curricular desde el estatus epistemológico de las ciencias de la educación ligadas al positivismo de la época. Esta visión técnico-científica planteó la necesidad de organizar la vida escolar según objetivos y pautas desarrollistas; un ejemplo es la máxima de la educación como palanca para el crecimiento económico o la educación como columna vertebral en la creación de recursos humanos.

El segundo momento refiere a las tensiones y reacciones del pensamiento latinoamericano ante el discurso curricular estadunidense. Destaca la producción teórico conceptual que los intelectuales de la región expusieron ante la lógica instrumental representada por el pensamiento de Tyler y Taba. Este momento, también denominado

crítico, comenzó con la creación y puesta en marcha de propuestas curriculares desde esta mirada. Muchos de los currículums de las universidades o de los bachilleratos fueron muestra de ello; sin embargo, es importante especificar que en el caso de la educación básica no hubo una reacción impactante, lo anterior se puede explicar porque la potestad de la prescripción de los currículums nacionales es del Estado, aunque es necesario profundizar en los grupos y tendencias político-teóricas que al interior de los gobiernos diseñaron tales currículums nacionales. Este segundo momento es muy importante como huella y condición de posibilidad del seminario Currículum Latinoamericano, porque muchos de los protagonistas de la historia aquí esbozada formaron parte del seminario, ya sea en el equipo docente o como profesores invitados, pero dejemos el desarrollo de este tópico para más adelante, baste ahora con puntualizar la relación y señalar este momento como de florecimiento del pensamiento curricular crítico latinoamericano.

El tercer momento, para Orozco (2015), refiere al debilitamiento de este pensamiento curricular. Esta etapa no ha concluido del todo y con la irrupción de la pandemia de Covid-19 puede que estemos llegando a un punto de inflexión en las políticas curriculares centradas en la evaluación estandarizada, el aprendizaje visto como competencias gerenciales y el sentido tanto particular como individual del aprendizaje "centrado en el alumno", así como la flexibilidad curricular en el marco del comercio de la educación superior, entre otros sentidos que esta mirada neoliberal ha impuesto a las categorías curriculares y que, en palabras de Torres (2019), siguen contribuyendo a la formación de personalidades neoliberales signadas por la falta de sentido comunitario, conciencia de clase y la posibilidad de horizontes utópicos fuera de la lógica del mercado y el consumo.

Al mismo tiempo, también advertimos la erosión de tales políticas neoliberales y la emergencia de discursos contestatarios provenientes de los movimientos sociales contemporáneos centrados en lo contencioso por el género, la interculturalidad y el medio ambiente,[2]

2 Es de reconocerse la discusión que en 2003 planteó el grupo de trabajo "Educación, Derechos Sociales y Equidad" en torno a estos tres tópicos, en el marco de la presentación de los estados del conocimiento de la década 1992-2002, del Comie, a través de

aunque también emerjan los discursos neoconservadores y radicales de derecha que conforman nuevas formas de fascismo que amenazan con desestabilizar aún más a las sociedades contemporáneas.

En suma, estamos ante un momento de dispersión y diferenciación de proyectos en el sentido de la relación currículum-sociedad (De Alba y Casimiro, 2016), y en este marco también se advierte la posibilidad de la reactivación del pensamiento curricular crítico latinoamericano en la tercera década del siglo XXI.

Hay un segundo tópico derivado de los proyectos "El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. México, Argentina y Ecuador" y "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas iberoamericanas", referido a la realización de cuatro coloquios durante la primera parte de la década de los noventa, en pleno debilitamiento del pensamiento crítico curricular latinoamericano, y fueron: primer coloquio internacional El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI, en 1990; segundo coloquio internacional Currículum: el debate por la cultura, en 1992; tercer coloquio internacional Currículum y medio ambiente, en 1994 y, finalmente, el cuarto coloquio internacional La universidad frente al cambio tecnológico, en 1996. Resalta en la lectura de las ponencias presentadas los temas abordados en estos eventos como parte de la incipiente erosión mencionada líneas arriba.

Los dos proyectos en comento, vía sus integrantes —quienes ahora son profesores del seminario de Docencia Currículum Latinoamericano— y vía las temáticas que se pudieron observar en los pro-

---

la ahora famosa mesa de discusión "Las hermanas incómodas de la investigación educativa", en alusión al carácter emergente y disruptivo de estos temas y a la necesidad de que dichos tópicos marcaran a los sistemas educativos y, por tanto, al currículum. Tal vez 20 años es poco para evaluar su incidencia, pues dicho carácter emergente y disruptivo sigue vigente y cobra cada vez más relevancia, como el caso de estudiantes europeos que, articulados con la lucha de Greta Thunberg, todos los viernes hacían huelga de clases, para exigir a los gobiernos acciones concretas contra el cambio climático y —para nuestro interés— demandan la necesidad de incluir el cambio climático como tema en el currículum. O el caso de una comunidad *hñähñu* en el centro de México, que interpuso una demanda judicial en contra del Estado mexicano para que el currículum y materiales de la educación básica que se implementaran en dicha comunidad sean en su lengua y estén basados en su cultura, como lo mandata la Ley General de Derechos Lingüísticos.

gramas de los coloquios, permiten reflexionar que desde el comienzo de los años noventa se trazaron ciertas inquietudes de investigación que llegan al presente en los contenidos y estrategias de trabajo del seminario. No sobra decir que este llegar al presente no fue lineal ni causal, como se verá más adelante; el cambio en las condiciones materiales de existencia, así como el clima intelectual actual imponen saltos y líneas desde lo que nuestros maestros de los noventa piensan y hacen ahora.

Un siguiente antecedente o huella de procedencia del seminario Currículum Latinoamericano es sin duda el seminario de investigación Currículum y Siglo XXI, mejor conocido como CXXI, coordinado por Bertha Orozco, el cual hereda y reorienta el trabajo de los anteriores proyectos. Entre 1997 y 2012 este seminario formó parte del programa de investigación Debates e Imaginario Social, liderado por Alicia de Alba, y logró concretar de manera central la producción editorial del grupo mediante la colección Educación, debates e imaginario social publicada en México por el CESU de la UNAM en coedición con Plaza y Valdés. Fue un periodo de fuerte estímulo del pensamiento curricular latinoamericano con la consolidación académica de los integrantes iniciales, mediante sus tesis de doctorado, por lo que se consideran la primera generación. Con la llegada de nuevos integrantes se reorganizó el equipo docente y se invitó a nuevos profesores al seminario, este segundo grupo puede identificarse como la segunda generación del seminario.

Por último, cabe hacer mención —en este recorrido por las huellas y eventos de procedencia— del coloquio internacional "Currículum-sociedad. Voces, tensiones y perspectivas", porque marcará el punto de partida en el ámbito de la síntesis de contenidos del seminario de docencia Currículum Latinoamericano. El coloquio se enmarca en lo que considero un momento de impulso para la reactivación del pensamiento curricular crítico latinoamericano en general. En particular, hay un factor que desató ese impulso, me refiero al proyecto de investigación sobre estudios curriculares "Historias intelectuales, circunstancias presentes", coordinado por William Pinar, entre 2009 y 2011, en el cual convocó a los académicos de mayor renombre alrededor del mundo, en determinados países, para

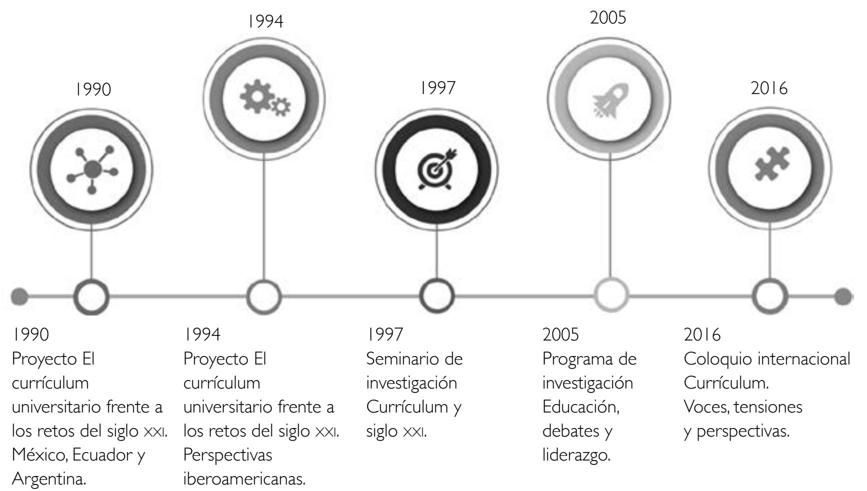
analizar el impacto que el mercado de productos curriculares de Estados Unidos tuvo en el desarrollo del campo de los estudios curriculares en ese territorio y con ello construir, empírica y teóricamente una historia reconceptualizada de dicho campo. Pinar define como una "conversación complicada" (2011: 3) el trabajo de intercambio con los intelectuales del país en cuestión. Esta investigación hizo que muchos de nuestros maestros confluyeran nuevamente en una revisión de la trayectoria del campo, al menos en México y en Brasil para la región, incorporándose nuevas generaciones e interlocutores de otros países, lo que ahora ha contribuido a volver a tejer la red, ampliando así las posibilidades de la reactivación.

Entonces, con el impulso de este proyecto y, por supuesto, con otros factores, el coloquio tuvo lugar en 2016, mismo año en que Alicia de Alba y Concepción Barrón propusieron que el seminario se incorpore al Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. El coloquio reunió a gran parte de los académicos que participaron con Pinar, también reunió a muchos exintegrantes del seminario CXXI e incorporó a nuevos colegas de Colombia, Chile, Argentina y México. La configuración del programa logró un espectro teórico práctico muy interesante al organizar mesas de discusión conceptual y mesas de presentación de experiencias curriculares en la región. El ejercicio reconectó de manera muy potente la discusión y sentó las bases y directrices para el seminario de docencia.

Como puede observarse, toda esta serie de proyectos, eventos académicos y espacios de intercambio emergen en la realidad sin ninguna ordenación o historia predeterminada, la cual se devela y, quien esto escribe, sólo anota o da cuenta. La intención fue identificar en todos ellos las huellas relativas a la procedencia del seminario como constructo; no son relaciones causales y por ello a veces pueden leerse como laberínticas. Para cerrar esta sección, en el siguiente esquema se presentan estos elementos centrales que, insisto, no existen así en la realidad, sino que para efectos analíticos y de creación de un relato aquí simplifico.

Esquema 1

Elementos en torno a la procedencia del seminario de docencia Currículum Latinoamericano



Fuente: Elaboración propia.

Tácticas intersticiales y lo latinoamericano como significante maestro

El anterior acercamiento genealógico al seminario de docencia Currículum Latinoamericano permite situarlo en la posibilidad de la reactivación del pensamiento curricular crítico latinoamericano. La forma de su inserción en el panorama actual es relevante por el contexto externo a los actores asociados con dicho pensamiento curricular y porque dicho seminario se posicionaría en los márgenes del discurso curricular todavía dominante de corte neoliberal. Estos dos polos —el discurso curricular instrumental y la posibilidad de la reactivación— generan el espacio de posibilidad del seminario en tanto táctica intersticial.

En este sentido, es pertinente retomar nuevamente el pensamiento de Foucault (1988) en su abordaje sobre la categoría de emergencia:

> La emergencia designa un lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginarlo como un campo cerrado en el

> que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien —como lo prueba el ejemplo de los buenos y de los malos— un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; *ésta se produce siempre en el intersticio* (cursivas nuestras; Foucault, 1988: 5).

Quiere decir, entonces, que la tensión constitutiva del pensamiento curricular latinoamericano fijada en su antagonismo con el pensamiento instrumental posibilita la generación de espacios y proyectos que contienden por hegemonizar el campo del currículum. Ser intersticial por ubicarse en ese no lugar también permite su reivindicación como táctica para la acción política académica en donde lo local regional adquiere fuerza y significado.

Sin embargo, lo local situado en el paisaje globalizado ha desplazado los intentos por continuar comprendiendo el arraigo y la pertenencia en relación lineal con el territorio geográfico, instalando, a su vez, una multiplicidad de cruces. De acuerdo con Richard (2009), podemos "entender lo local ya no como la derivación natural de una territorialidad de origen, sino como una diferencia situada: una diferencia cuya localización táctica interviene en las geografías" (2009: 24).

Lo local opera entonces como táctica porque rechaza los sentidos de la aspirante aldea global y al mismo tiempo utiliza en un sentido político cultural la experiencia micro como pliegues; zonas opacas que están, y no, conectadas al sistema mundo en el sentido de Wallerstein (1998).

Appadurai (2001: 28) señalará que "una diferencia situada es una diferencia en relación con algo local, que tomó cuerpo en un lugar determinado donde adquirió ciertos significados"; en concordancia con lo anterior, ¿cómo situar lo latinoamericano en tanto locus de enunciación?

Las prácticas latinoamericanas marcan su diferencia en relación con lo global al rescatar las experiencias histórico sociales centradas, entre otros elementos, en la resistencia al pensamiento colonial y la necesidad de inventar una identidad propia a fuerza de resignificar y

dignificar sus herencias y procedencias. Por tanto, lo latinoamericano no es un solo territorio —aunque sí lo es— sino una constelación de significaciones que juegan desde lo particular y que intervienen la escena política desde lo regional, admitiendo los límites anaexactos (Arditi, 1995), discontinuos en las zonas de contacto entre el interior y el exterior, es decir, las relaciones de nosotros y los otros como "intersección y descentramiento que impide que una localidad (continente, territorio o región; campo o institución) coincida realistamente con los trazados unificadores de su composición de lugar, por mucho que este lugar se llame *periferia*" (Richard, 2009: 25).

En este orden de ideas, el "sur", si bien es un entre-lugar (Bhabha, 1994), de acuerdo con los indicadores de formación de lo latinoamericano y, con ello, de su pertenencia histórica y cultural, al mismo tiempo es un espacio que se bifurca en múltiples escenas y discursos que escapan a los relatos de integración plena en un intento de marco continental. Marcadores como la diversidad lingüística y étnica de la región son apenas la punta del iceberg al respecto. Estamos, pues, ante el reconocimiento de la simplificación centro-periferia como oposición geográfica que guiaba alegóricamente la costumbre del "ser latinoamericano" en su versión anticolonialista y antiimperialista. Hay norte en el sur latinoamericano y blanquitud y colonialismo; racismo y patriarcado como consustanciales internos, pero también ejercidos por el norte global, pues la lógica neoliberal continúa produciendo asimetrías y desigualdades debido a la forma en que a lo local le toca inscribirse en la maquinaria de los grandes circuitos del mercado mundial.

Estas asimetrías pueden generar —y lo hacen— focos de resistencia, y en esa tesitura sitúo el esfuerzo del seminario de docencia Currículum Latinoamericano como una táctica intersticial que juega estratégicamente con su condición identitaria para situar al pensamiento crítico, asumiendo los límites y zonas de contacto con lo local y lo global. Muestra de ello es su estructuración como un seminario con uso de TIC en los primeros semestres, después con un perfil mixto y con el arribo de la pandemia de Covid-19 en un seminario pensado desde la convergencia de medios y al mismo tiempo proponiendo contenidos centrados en el análisis de las relaciones intercul-

turales, la preocupación por las transiciones políticas y su afectación al currículum, así como una visión desconfiada y vigilante hacia el uso de las TIC en educación.

Sin embargo, no hay que perder de vista que este acceso del seminario a las plataformas, y por tanto a la posibilidad de contender de manera más amplia en las discusiones curriculares del orbe, también trae consigo la responsabilidad de incluir de manera más activa a los colectivos educativos no conectados en la región, como las comunidades rurales, los indígenas y los afrodescendientes, así como las colectivas feministas y las de la diversidad sexual, en el marco de una táctica descolonizadora. Si bien los estudiantes de estos colectivos conforman un número importante de las generaciones de alumnos del seminario, también es cierto que es un registro específico pendiente por explicitar y trabajar con mayor profundidad por parte del equipo docente. Lo anterior supone poner sobre la mesa la discusión que hace más de una década planteó García Canclini (2004) en su ensayo *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*.

Nuevas formas de subjetivación digital

Hasta aquí he intentado exponer los elementos centrales de la dimensión política del seminario. Un último tópico que interseca ambas dimensiones son las tecnologías digitales y su impacto en el aprendizaje. Como mencioné al inicio de este texto, no es una cuestión nueva, ni para la educación en general ni en particular para el seminario, pues desde que éste se incorporó al posgrado se estructuró con el uso de plataformas digitales. Lo que sí se reconoce es su creciente presencia en la cotidianidad escolar y las posibilidades que está logrando en la constitución de aprendizajes.

Lo anterior lleva la reflexión hasta el pensamiento aristotélico respecto a la distinción entre ciencia y técnica, donde se instala el sentido instrumental de la segunda, subordinada a la racionalidad teórica de la primera. Esta división vigente hasta nuestros días oculta, de acuerdo con Jiménez (2020), la discusión en torno a la

poiesis como elemento consustancial de la técnica en tanto espacio de creación —y recreación de la identidad, agregaría yo. Para desocultar este sentido creativo, el autor recurre a Heidegger (1997) para indicar que "el significado de la técnica no se reduce a su carácter instrumental" (Jiménez, 2020: 62), en el sentido de resolver la transformación del entorno y satisfacer con ello las necesidades humanas. Bolívar Echeverría (2001) interpretó lo anterior como la dimensión de lo cultural en cualquier acto humano, como acto de creación, de ese excedente de significado que da sentido al mero acto técnico. Recuperar este sentido es reivindicar el hurto que las visiones reduccionistas han hecho a la tecnología educativa. Justo frente a estas visiones es que reacciona y se alza el pensamiento crítico curricular latinoamericano en las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado. La pérdida poiética en la apropiación que Taba y Tyler hicieron de la tecnología educativa es sin duda el punto de debate.

Como afirma Jiménez (2020: 63), "en educación vale la pena recuperar el valor del instrumento ligado a la acción y reflexionar si la tecnología contribuye a la creación de nuevas experiencias, entendidas como nuevas significaciones", por lo que asumir sólo como herramientas a las tecnologías digitales puede ponernos en riesgo de ocultar nuevamente su potencia, aunque no hay que ser ingenuos, el pensamiento tecnológico que las ubica como meras infraestructuras o como finalidades en sí mismas también es un riesgo, pues abre la puerta a jugosos mercados que las grandes empresas tecnológicas llevan esperando por mucho tiempo o que ya están abiertos. En esta tensión, conviene escuchar a Puiggrós (2020) cuando señala la imperiosa necesidad de observar la dimensión política del uso de las TIC en educación y jugar paralógicamente al discurso dominante; las posibilidades de desafiar a dicho discurso dominante ante semejante riesgo son pocas, por ello son parte de las tácticas intersticiales que el seminario impulsa.

Es cierto que la enseñanza a través de la tecnología precisa de nuevas estrategias, procedimientos y formas de acción aun más complejas que antaño, en tanto emerge como posibilidad de mediación simbólica y construcción de significados. Implica entonces asumir a las TIC como espacio de posibilidad y de creación de nuevas subjetividades.

Bajo este argumento, las identidades digitales irrumpen en nuevas formas de subjetividad en las que las jerarquías generacionales y de conocimientos se desdibujan como espacio para la construcción de aprendizajes. Ello es notable en la habilitación que sobre las plataformas digitales tenemos docentes y estudiantes; no podemos generalizar que todos los jóvenes son nativos digitales ni que todos los docentes estén marcados por la brecha generacional en su uso. Hay una multiplicidad de escenarios donde los polos desde los cuales se detentaba el poder en el aula se han salido de su órbita gravitacional, permitiendo la reorganización de las relaciones didácticas y con ello la exploración de nuevos terrenos para la enseñanza-aprendizaje.

La dimensión áulico didáctica

Después de afirmar el carácter intersticial del seminario, es preciso exponer su conformación curricular y didáctica en aras de mostrar las aseveraciones antes planteadas.

El seminario de docencia Currículum Latinoamericano se imparte como seminario de especialización en la línea de investigación del posgrado "Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación", sesiona una vez a la semana por tres horas desde el semestre 2016-2; es decir, desde agosto de 2015, de acuerdo con la organización escolar de la UNAM. Hasta el semestre 2021-1 (septiembre de 2020 a enero de 2021) se habían impartido diez versiones o cursos, cada uno de ellos con temáticas específicas. En el cuadro 1 se describen de manera general tales cursos, pero antes de pasar a ello, hay algunos elementos a considerar.

En primer lugar, es importante ubicar los programas de estudio en la dimensión áulico didáctica, porque el diseño de los mismos forma parte del ejercicio de autonomía curricular del equipo docente, en diálogo con el plan de estudios de la maestría y el doctorado en Pedagogía y en el marco de la libertad de cátedra de la universidad.

Los programas son autocontenidos para cada semestre, aunque en algunos ciclos escolares (de dos semestres) se abordan las mismas temáticas pero con contenidos distintos, debido a la agenda

de investigación-docencia del equipo docente y a las inquietudes y sugerencias de los estudiantes, derivadas de los procesos de evaluación de los cursos. Son insumos con mucho peso en el diseño de los programas de cada semestre.

En segundo lugar, conviene acotar que la metodología para la definición de los contenidos se basa en una lectura de la realidad en el sentido de Zemelman (1992), pues la celeridad con la que ocurren los cambios en la región abren muchas posibilidades de discusión. Es el caso de Mario Yapu, de Bolivia, profesor invitado durante cuatro semestres, quien nos guio de manera magistral en la comprensión de los eventos disruptivos que los cambios del ámbito político en su país suscitaron en el sistema educativo boliviano en general, y en los estudios curriculares en particular, con una celeridad sorprendente como sello de este tiempo. Me refiero a los cambios que de un ciclo escolar a otro se han suscitado; es decir, el golpe de Estado y ahora el regreso a la democracia.

Visto así, la lectura de la realidad, la agenda de investigación y los intereses de los alumnos, por un lado; el plan de estudios y la libertad de cátedra, por otro, son los referentes que juegan a la hora de la definición de los contenidos temáticos del semestre.

CUADRO 1

Datos generales de los semestres impartidos del seminario de docencia Currículum Latinoamericano

Semestre	Título	Ejes temáticos	Países de la región (alumnos o bien maestros)
2016-2. Enero a mayo, 2016.	Seminario Currículum Latinoamericano. Trazos Arqueológicos I.	No se cuenta con la información.	México y Argentina.
2017-1. Agosto a diciembre, 2016.	Trazos Arqueológicos II. Proyectos, sujetos y experiencias.	La innovación curricular como objeto de investigación. Asesor curricular. Entre la escucha y la intervención: usos de la teoría curricular. Lógica de la articulación y currículum. Genealogía de una experiencia curricular. Estudiantes y profesores ante las innovaciones curriculares. Evaluación del plan de estudios de biología.	México, Argentina y Chile.

Semestre	Título	Ejes temáticos	Países de la región (alumnos o bien maestros)
2017-2. Enero a mayo, 2017.	Análisis curricular, contextos institucionales y estudios de caso.	1. Proceso de modificación del plan de estudios de Pedagogía de la Universidad Veracruzana: desde la perspectiva analítica de la complejidad del cambio curricular (uso metodológico de la categoría). 2. Análisis curricular del plan de estudios de Matemática Educativa en la UASLP (perspectiva metodológica de análisis de currículum). 3. Introducción. Agencia humana, deliberación, conversación y cambio curricular. 4. Estudio de aportes de tres autores: Zhang Hua (China). Daniel Johnson Mardones (Chile). Luz María Nieto Caraveo (México). 5. Análisis curricular del plan de estudios de Matemática Educativa en la UASLP.	México, Argentina y Chile.
2018-1. Agosto a diciembre, 2017.	Conversaciones, tensiones y debates I.	Eje 1. El contrato didáctico. Organización de la forma de trabajo y programación de actividades. Eje 2. Introducción conceptual: análisis conceptuales y herramientas metodológicas que apoyan la investigación curricular en las líneas contempladas en el programa. Eje 3. Una postura, una mirada sobre la investigación curricular del referente identitario de la educación básica en México. Notas en torno a la justicia curricular. Aproximación desde la educación básica. Eje 4. Contrastes, tensiones, fisuras, interrogantes en dos estudios de caso de investigación curricular de la educación secundaria. Eje 5. Una muestra del análisis curricular en una universidad mexicana: cambio curricular en educación superior. Un proceso en marcha en la licenciatura en Matemática Educativa de la UASLP.	México, Argentina y Chile.
2018-2. Enero a mayo, 2018.	Conversaciones, tensiones y debates II.	Eje 1. El contrato didáctico. Organización de la forma de trabajo y programación de actividades. Eje 2. Abordaje conceptual: análisis conceptuales y herramientas teóricas para comprender diversas lógicas que apoyan la investigación curricular en las líneas contempladas en el programa. Eje 3. Acercamiento histórico al pensamiento crítico curricular latinoamericano. Eje 4. Análisis curricular: herramientas conceptuales, implicaciones y casos. Eje 5. Diseño curricular: enfoques y acercamientos. Tensión entre lo instrumental y la complejidad.	México y Chile.

Semestre	Título	Ejes temáticos	Países de la región (alumnos o bien maestros)
2019-1. Agosto a diciembre, 2018.	La relación currículum-sociedad en México de cara a la transición política actual. Análisis y reflexiones.	Eje 1. El contrato didáctico. Organización de la forma de trabajo y programación de actividades. Eje 2. Abordaje conceptual e histórico para comprender en torno a la relación currículum-sociedad en general, en América Latina y México. Eje 3. Retos del currículum en la transición política actual. Indagaciones en torno a la relación currículum-sociedad.	México, Chile, Colombia, Argentina y Brasil.
2019-2. Enero a mayo, 2019.	La relación currículum-sociedad en México de cara a la transición política actual. Análisis y reflexiones.	Eje 1. Abordaje conceptual para comprender la relación currículum-sociedad. Eje 2. Elementos histórico contextuales de la transición política. Eje 3. Retos del currículum en la transición política actual. Indagaciones en torno a la relación currículum-sociedad.	México, Chile, Bolivia, Argentina y Brasil.
2020-1. Agosto a diciembre, 2019.	Currículum latinoamericano ante la entrada de 2020 y la transición política mundial.	Eje 1. Abordaje conceptual para comprender la relación currículum-sociedad. Eje 2. Elementos histórico contextuales de la transición política. Eje 3. Retos del currículum en la transición política actual. Indagaciones en torno a la relación currículum-sociedad.	México, Chile, Bolivia, Argentina y Guatemala.
2020-2. Enero a mayo, 2020.	Currículum latinoamericano y tecnologías: construcción de subjetividades, proyecto y narrativas.	Eje 1. Abordaje conceptual para comprender la relación currículum-sociedad. Eje 2. Proyecto, proyectos curriculares en países latinoamericanos. Noción de proyecto y direccionalidad político académica. Eje 3. Subjetividades y narrativas en la construcción curricular. Subjetividad y subjetivación. Subjetividad, currículum y tecnologías.	México, Chile, Bolivia y Argentina.
2021-1. Septiembre, 2020 a febrero, 2021.	Currículum latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de Covid-19.	Eje 1. Abordaje conceptual para comprender la relación currículum-sociedad. Eje 2. Proyecto, proyectos curriculares en países latinoamericanos ante la pandemia. Dimensión social amplia. Eje 3. Proyecto, proyectos curriculares en países latinoamericanos ante la pandemia. Dimensión estructural formal. Eje 4. Proyecto, proyectos curriculares en países latinoamericanos ante la pandemia. Dimensión áulico didáctica o procesual práctica.	México, Chile, Argentina, Brasil y Costa Rica.

Puede inferirse, de la lectura del cuadro anterior, que hay ejes temáticos que se han consolidado, básicamente en lo concerniente a lo conceptual y a la historia del currículum latinoamericano. Esta inserción ha sido interesante porque concreta de cierta manera la táctica intersticial, es decir, enseñar como contenido la historia del pensamiento curricular crítico latinoamericano y no sólo *vivenciarlo* como *habitus* o currículum oculto. Que no haya sucedido esta inserción en los primeros cursos se explica en parte por una cuestión generacional en el equipo docente, entre quienes fueron protagonistas de dicha historia y quienes somos segunda o tercera generación y advertimos la herencia. Lo anterior alude en el fondo al planteamiento que Puiggrós y Gagliano desarrollan en su obra *La fábrica del conocimiento* (2004), al señalar que los saberes socialmente productivos están conformados por elementos que es preciso legar como memoria histórica pero, al mismo tiempo, se configuran por elementos nuevos para leer la realidad. Esta doble característica permite asumir el diseño de contenidos como en una especie de doble hélice, como la del ADN, de ahí la relevancia de que los dos primeros ejes se dediquen al legado y los siguientes a la realidad dada-dándose.

En cuanto a las nacionalidades de los docentes invitados y de los estudiantes es importante señalar, respecto a los primeros, que varios son protagonistas de la historia del pensamiento curricular crítico, como, por ejemplo, Alfredo Furlán, quien participa desde hace seis semestres (2018-2020) en el eje histórico, analizando el pensamiento curricular instrumental y las consecuencias en el campo y, claro está, también Alicia de Alba. Los profesores invitados igualmente son colegas de segunda y tercera generación en esta corriente de pensamiento, tanto mexicanos como de otros países de la región, lo cual realimenta la red, y también están las nuevas relaciones como, por ejemplo, la participación de Bienvenido Argueta, quien es representante de la asociación de curricólogos de Centroamérica, la cual aglutina a especialistas de Guatemala, El Salvador y Honduras.

En cuanto a los estudiantes que dan vida al seminario, es preciso aclarar que durante sus primeros semestres el seminario fue exclusivo para los alumnos del posgrado. Conforme se avanzaba en el análisis de la necesidad de reactivación del pensamiento curricular

latinoamericano, el equipo docente decidió abrir la convocatoria, también como parte de la táctica intersticial. El primer semestre abierto duplicó la cantidad de participantes. En el semestre 2020-1 se recibieron 150 preinscripciones, a los solicitantes se les pide una carta de exposición de motivos y sus datos, así como ser egresados de licenciatura en áreas afines a educación o docentes de cualquier nivel educativo. De los 150, cerca de 100 se inscribieron y se han mantenido cerca de 85 participantes regulares.

Metodología didáctica del seminario

El equipo docente ha pensado y diseñado desde el fundamento de una perspectiva de diálogos curriculares (De Alba y Casimiro, 2016) y conversación complicada (Pinar, 2011) la estrategia didáctica, la cual dirige sus esfuerzos a lograr una formación crítica y analítica. En este tenor, el aprendizaje se entiende como un proceso colectivo que no comienza con los contenidos del programa sino que teje, articula y reorganiza la identidad de los estudiantes con sus saberes previos, los potencia, no los anula o subordina a los contenidos formales, pues a partir del tipo de actividades que conforman el desarrollo de las sesiones, tales saberes son nodales en el desarrollo de sus productos de trabajo.

Es relevante decir que el equipo docente asume la cuestión didáctica y su tratamiento estratégico como mediación de la relación educativa (Barba, 2002), la cual no se reduce a las prescripciones técnico-instrumentales o de la tecnología educativa; todo lo contrario, se ejerce desde una visión humanista y de formación crítica del sujeto. Por ello, partir de la caracterización de los grupos y diseñar para cada semestre una estrategia específica es imperativo.

El punto de partida de la estrategia es la caracterización o perfil académico del grupo participante en cada semestre, el cual muestra interesantes experiencias educativo-curriculares de por lo menos tres generaciones de educadoras y educadores, provenientes de diversos países de la región latinoamericana, la mayoría de México, quienes trabajan en casi todos los niveles de los sistemas educativos

estatales y en modalidades distintas, tanto de la educación escolar como en otros ámbitos sociales y comunitarios. “Este perfil exige un planeamiento didáctico que enfrente el reto de trabajar con grupos diversos, complejos y de ricas experiencias curriculares” (Orozco, 2020: 1). Esta caracterización del grupo se obtiene mediante dos instrumentos; por un lado, la revisión organizada de las fichas de identificación de cada participante y las cartas de exposición de motivos enviadas cuando solicitaron integrarse al seminario. Con ello se conforman líneas temáticas o rutas de análisis por equipos hacia la construcción de tales aprendizajes colectivos. Siguiendo a Chehaybar:

> [Un grupo en formación] además de aprender los contenidos de la materia, se conozcan a sí mismos y a sus compañeros; reconozcan la importancia de estudiar, prepararse, compartir sus conocimientos y aprender de los demás; rechacen el individualismo y la dependencia, y logren una conciencia crítica que los lleve a formarse y ser creativos, libres, competentes, colaborativos y que continúen su proceso de formación (2001: 11).

El segundo componente de la estrategia es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación. Ha estado presente desde el inicio porque una integrante del equipo docente reside en un estado de la república, por lo que se precisó este tipo de apoyos desde el comienzo. Después algunos estudiantes extranjeros que regresaban a sus países deseaban seguir tomando el seminario, de ahí que fuera cobrando fuerza dicho apoyo. La plataforma Skype funcionó como punto de conexión, y se utilizó después para invitar a profesores de otros países y entidades federativas de México, pues aunque artesanal y casera, la infraestructura estaba instalada. Sin embargo, los problemas de conexión y requerimientos de ancho de banda no eran los necesarios para el creciente número de personas que se conectaban a las sesiones, de ahí que la coyuntura favoreció que la entonces CUAED apoyara al seminario con la infraestructura necesaria, gracias al apoyo de Concepción Barrón en su carácter de secretaria académica de esa coordinación. Para el semestre 2018-2, esa misma coordinación proporcionó la sala de videoconferencias al seminario, robusteciendo

su infraestructura tecnológica, superando así múltiples problemas de conexión y permitiendo atender de mejor manera a los participantes. Desde entonces se sigue utilizando la plataforma de videoconferencias Zoom como espacio para las sesiones en tiempo real o sincrónicas, que se graban para luego publicarlas en el canal de YouTube del seminario, el cual tiene cerca de 300 seguidores.

La siguiente plataforma en el esquema de convergencia de medios del seminario es el servicio de almacenamiento en la nube Google Drive, en el que se almacenan todos los documentos del seminario, como el programa, las lecturas, los documentos guía para elaborar ejercicios, entre otros de carácter informativo. El almacenamiento es dinámico, pues los participantes archivan sus trabajos y actividades. Mediante la herramienta Google Docs se gestiona una buena parte de la retroalimentación a los estudiantes, la otra se decanta en un grupo privado de la red social Facebook donde se publican avisos, tareas por realizar y se generan foros de discusión en torno a lo visto en las sesiones en tiempo real.

El uso de las TIC en el seminario es estructural y ha permitido la mediación en los procesos de aprendizaje tanto para el equipo docente como para los estudiantes y, con ello, que sean más hábiles en su uso, contribuyendo a la alfabetización tecnológica; al mismo tiempo, las TIC en el seminario se asumen como dispositivos de aprendizaje y no como fines en sí mismas.

El tercer componente de la estrategia es la organización de las actividades didácticas; éstas son:

a) Recensiones. Consisten en una propuesta de lectura y aprendizaje que promueve apropiaciones conceptuales, lecturas de reflexión y análisis fundamentados (no de repetición del contenido o predicado de las lecturas). Las recensiones constituyen una actividad de análisis y síntesis cuya construcción se piensa colectivamente por cada equipo y se escribe de manera individual.
b) Exposiciones. Se refiere a las cátedras de los profesores invitados y del equipo docente.
c) Trabajo en equipo. Se refiere a la conformación de equipos te-

máticos, como se señaló en el primer punto de la estrategia, y la intención es que se construya conocimiento colectivo que permita a los equipos la escritura de una ponencia conjunta.

d) Foro de estudiantes. Se refiere a la presentación de las ponencias elaboradas por los equipos de manera formal al resto del grupo. De acuerdo con los temas, las ponencias se agrupan en mesas de trabajo; los equipos que integran una mesa elaboran comentarios y preguntas a los textos en una dinámica de dar y recibir retroalimentación. El foro transcurre en tiempo diacrónico durante varios días en Facebook.

   Es de reconocerse los resultados del foro con cada semestre, pues se advierten desarrollos argumentativos muy interesantes y de muy diferentes temas. Hay aproximaciones teóricas, metodológicas, así como análisis de experiencias, por lo que el espectro y la calidad de los escritos han hecho que el equipo docente se plantee la posibilidad de publicarlos.

   Para los participantes, el foro ha sido un espacio de crecimiento e intercambio respetuoso que valoran mucho. Podemos especular que es por ello, entre otras razones, que varios de nuestros estudiantes cursan más de una vez el seminario.

A partir de las actividades aquí planteadas, también se puede advertir la concreción de la táctica intersticial, por un lado, porque el trabajo colectivo permite la construcción de un sentido de pertenencia y porque en los contenidos coyunturales y emergentes se centra la atención en la mirada crítica; así lo demuestran los temas sobre los cuales elaboran aprendizajes y nuevas formas de entender el campo.

Convergencia de medios y mediación de aprendizajes. A manera de cierre

Como ejercicio de síntesis, me permito retomar como hilo central de discusión la caracterización del modelo didáctico descrito en la dimensión áulico didáctica. Resta decir que durante estos diez semestres de trabajo se ha consolidado la apuesta por un modelo de

convergencia de medios, asumiendo la dimensión constitutiva de las TIC en educación con los límites y posibilidades descritas en apartados anteriores.

Tal convergencia de medios apunta a una mirada abierta en la construcción de aprendizajes, en la que los docentes y alumnos no son categorías fijas, sino funciones en torno a las mediaciones y objetos de aprendizaje que el seminario ofrece. Por ejemplo, las temáticas y líneas de trabajo que los estudiantes proponen como su ponencia para el foro de estudiantes son conocimientos especializados con los que interpelan al equipo docente para construir sentidos comunes en torno a los ejes temáticos del programa.

Otro ejemplo de este modelo de convergencia es la mediación que las plataformas digitales ofrecen en actividades académicas tradicionales, como el foro de estudiantes. Con el crecimiento en la matrícula del seminario, la organización de un foro presencial de estudiantes, como se acostumbraba, fue difícil de sostener; trasladarlo a Zoom tampoco solucionaba la gestión de más de 20 ponencias para exponer en una sola sesión del calendario escolar. Ahí la plataforma digital diferida rindió frutos; se reorganizó el tiempo y el espacio de un foro convencional. En palabras de los estudiantes, este cambio les permitió elaborar comentarios con profundidad y retroalimentar en lugar de reaccionar. En palabras del equipo docente, los resultados del foro apuntaron a la producción de acercamientos analíticos novedosos y con suficiente densidad académica.

Como puede inferirse, la convergencia de medios no es trasladar las clases presenciales a una plataforma de videoconferencias, pero tampoco se espera que las TIC en sí mismas operen la mediación pedagógica. Se trata de un proceso de relación complejo en el que el intercambio configura y reconfigura la identidad tanto de docentes como de estudiantes.

La apuesta del seminario, como táctica intersticial que tiende a la reactivación del pensamiento curricular crítico latinoamericano, funda su mirada larga en la posibilidad de nuevas formas de relación de saber poder en las complejas y cambiantes sociedades latinoamericanas, como bien lo sentencia Walter Benjamin, “hacer época no

es intervenir pasivamente en la cronología, es *interrumpir* el momento" (cursivas nuestras; 2005: 94).

Referencias

Appadurai, Arjun, (2001), *La modernidad desbordada*, Montevideo/México, Trilce/FCE.

Arditi, Benjamín (1995), "Rastreando lo político", *Revista de Estudios Políticos*, núm. 87, pp. 333-351.

Barba, Leticia (2002), *Pedagogía y relación educativa*, México, UNAM.

Benjamin, Walter (2005), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Contrahistorias.

Bhabha, Homi (1994), *The location of culture*, Nueva York y Londres, Routledge.

Bourdieu, Pierre (2002), *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Montressor.

Chehaybar y Kuri, Edith (2001), *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, UNAM/Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia y Alice Casimiro (coords.) (2016), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México, UNAM.

Díaz-Barriga, Ángel y José María García Garduño (2014), "La conformación del campo del currículum en México", en *idem*. (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina*, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Tlaxcala/Miño y Dávila, pp. 239-268.

Echeverría, Bolívar (2001), *Definición de la cultura*, México, Ítaca/UNAM.

Foucault, Michel (1988), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos.

García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

Heidegger, Martin (1997), *La pregunta por la técnica*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Jiménez, Marco (2020), "La intencionalidad pragmática en las tecnologías de la educación", en Marco Jiménez y Ana Valle (eds.), *Tecnología y enseñanza. Pensar los procesos de subjetivación*, México, UNAM/Instituto Freire de España, pp. 55-64.

Nietzsche, Friedrich (2009), *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial.

Orozco Fuentes, Bertha (2020), *Metodología didáctica para el desarrollo del seminario Currículum Latinoamericano y Tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de Covid 19*, México, mimeo.

Orozco Fuentes, Bertha (2015), "El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua", tesis de Doctorado en Pedagogía, Posgrado en Pedagogía, UNAM.

Orozco Fuentes, Bertha (2012), "Problematización en investigación socioeducativa", en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas,* México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Juan Pablos (Cuadernos de De-construcción conceptual, 9), pp. 95-119.

Orozco Fuentes, Bertha y Rita Angulo (coords.) (2007), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Conacyt/UAG/UNAM/UASLP/UACH/Plaza y Valdés.

Pinar, William (2011), *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave-Macmillan.

Puiggrós, Adriana (2020), "Dominemos la tecnología o la tecnología nos va a dominar a nosotros", Argentina, Estación de radio La 990, 2 de noviembre, <https://www.la990.com.ar/noticias/dominemos-la-tecnologia-o-la-tecnologia-nos-va-a-dominar-a-nosotros-adriana-puiggros?fbclid=IwAR2jnybqPFQVtMqpJ1V0nPr34LUgn_9rzcxVw0Rf2z5whcHcF3c8ULz95Oo>, consultado el 23 de noviembre, 2020.

Puiggrós Adriana y Rafael Gagliano (2004), *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina,* Rosario, Homo Sapiens.

Richard, Nelly (2009), "Derivaciones periféricas en torno a lo intersticial. Alrededor de la noción de Sur", *Revista Ramona de Artes Visuales*, núm. 91, pp. 24-30, <http://70.32.114.117/gsdl/collect/revista/index/assoc/HASH01ba/04ba2de9.dir/r91_24nota.pdf>, consultado el 26 de noviembre, 2020.

Taba, Hilda (1979), *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*, Buenos Aires, Troquel.

Tenti, Emilio (1984), “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, en César Carrizales y Álvaro Arreola Valdez (coords.), *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México,* México, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 61-85.

Torres, Jurjo (2019), *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid, Morata.

Tyler, Ralph W. (1973), *Principios básicos del currículo,* Buenos Aires, Troquel.

Wallerstein, Immanuel (1998), *El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista*, México, Siglo XXI.

Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón. Vol. I. Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre/El Colegio de México.

CAPÍTULO 6. EL PENSAMIENTO JOVEN COMO DESAFÍO PARA LA INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNO EN EL MARCO DEL CURRÍCULUM VIVIDO Y LA COVID-19 EN 2020

Rita Guadalupe Angulo-Villanueva e Isnardo Reducindo-Ruiz

El trabajo que hemos realizado en torno a los jóvenes ha sido una búsqueda para entender cómo se constituyen sus identidades (Angulo-Villanueva y Barrios-Campos, 2019), cómo se comporta su formación universitaria en el seno de una sociedad enferma (Angulo-Villanueva y Barrios-Campos, 2017), cómo se relaciona su actuar dentro del currículum y cómo se constituyen en sujetos de la sobredeterminación curricular (Angulo-Villanueva, 2017) para finalmente intentar una aproximación a las maneras en que se configura su pensamiento, su subjetividad y, así, representan un desafío para el currículum (Angulo-Villanueva y Barrios-Campos, inédito).

En el último texto referido planteamos la idea de que el lenguaje y sus códigos, expresados mediante estrategias de comunicación privilegiadas por los jóvenes en *streaming*, memes, micrófono humano y *hashtags* (Reguillo-Cruz, 2019) e instaladas a través de las redes sociales como recursos digitales propios, permiten pensar en una nueva configuración del pensamiento joven.

> Todas estas estrategias irrumpen, desordenan y trastocan las relaciones de poder preexistentes, las formas de comunicación convencionales se han convertido en el espacio de empoderamiento juvenil. En este contexto, el currículum se ve rebasado en tanto que propone una lógica de transmisión del conocimiento, mientras los usuarios de tal conocimiento, los jóvenes, piensan, se comunican, planean, se organizan, sienten y se identifican bajo otra lógica de pensamiento. Luego entonces el currículum tendría que proveer espacios de formación en donde el co-

nocimiento sea una herramienta para crear proyectos que posibiliten tanto la generación de alternativas para los jóvenes como la generación y concreción de proyectos para la independencia económica y social del país (Angulo-Villanueva y Barrios-Campos, inédito).

Considerando que en la determinación sociedad-cultura-currículum-práctica muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y se constituye dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales donde esta construcción no es independiente de quien tiene el poder para construirla (Grundy, 1987, *Curriculum: product or praxis*, referido en Barrón, 2020: 2) y con el interés de seguir en la búsqueda del pensamiento joven, nos hacemos la pregunta: ¿Cómo se interrelacionan las demandas y circunstancias sociales y culturales con el pensamiento joven y qué tipo de afectación genera en el currículum y su práctica? Nos atrevemos a suponer que el vínculo determinante es la subjetividad tecnológica de los jóvenes, que es avezada, y que permite una interacción productiva, misma que en muchas ocasiones los profesores ignoramos, ya sea porque subestimamos su importancia o bien porque desconocemos su existencia. Esta situación permite prever cierta afectación al currículum. En este escenario surge otra pregunta ineludible: ¿Los profesores reconocen la subjetividad tecnológica juvenil y pueden establecer formas de comunicación con el pensamiento joven?

Reflexionar acerca de las dos preguntas anteriores implica necesariamente también considerar ¿cómo habría de modificarse el currículum en la contingencia pandémica de 2020 y después de ésta? Ante dicha pregunta es consecuente suponer que los profesores hemos sido orillados a aprehender las formas de comunicación digital para establecer un cierto tipo de vínculo pedagógico con los jóvenes, aunque aún quede por definir cuál y de qué tipo.

Dados los supuestos previos, el objetivo de este documento es mostrar los primeros hallazgos acerca de la opinión de profesores y alumnos en cuanto a cómo visualizan el currículum en el aula, qué saben de él y si consideran que es un dispositivo que puede convertirse en una tecnología del cuidado de sí en tanto responsables del proceso formativo. Este propósito tiene como fundamento un estu-

dio exploratorio acerca de la conciencia de sí en relación con el currículum. Las opiniones fueron obtenidas mediante un cuestionario con escala estimativa por diferencial semántico, entre 17 alumnos y exalumnos de una institución universitaria en México, así como seis profesores de licenciatura y posgrado de diversas instituciones nacionales e internacionales.

El capítulo se extiende desde los antecedentes de la literatura para construir la problemática y determinar el objeto de estudio, luego presenta la perspectiva teórica desarrollada en cuatro categorías de análisis: subjetividad, narrativas curriculares, tecnología y pensamiento joven; por último, sustenta la cuestión metodológica y los hallazgos.

Problemática

Digitalidad y educación

Reconocemos la presencia dominante de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es su carácter digital el que distingue estas tecnologías de formas anteriores y por tanto ésa es la dimensión que interesa en este texto. De acuerdo con Zukerfeld, las tecnologías digitales "son aquellas que procesan, transmiten, almacenan o generan información digital (ID). Se han definido como toda forma de conocimiento codificado binariamente mediante señales eléctricas de encendido-apagado" (Zukerfeld, 2007, *La Teoría de los bienes informacionales,* referido en Amado, 2015: 1). En tanto que Adell las considera como un "conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información" (1997: 34). No obstante, si bien es necesario reconocer la presencia, importancia e influencia de las TIC, lo sustancial en este trabajo son las relaciones que posibilitan la llamada virtualidad.

Si bien Amado (2015) se pregunta acerca del lugar que las tecnologías digitales ocupan en la construcción de la subjetividad y cómo

afectan al modelo tradicional de educación, nosotros suponemos que tal afectación llega hasta el currículum mismo.

Paula Sibila (2012, *La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?,* referido en Amado, 2015) señala la incompatibilidad de la escuela, asumida como tecnología, con los cuerpos y las subjetividades. Es incompatible porque aún funciona como la escuela de la modernidad: un espacio aislado de la vida social que busca moldear cuerpos dóciles (Foucault, 2008) ejercitados bajo la lógica de la producción, destinados a lo fabril. En agosto de 2020 dicho aislamiento se exacerbó con la contingencia sanitaria a causa de la enfermedad Covid-19 provocada por el virus SARS-Cov-2. Este nuevo aislamiento trastocó la esencia de la educación escolar y produjo, en ese momento, un desplazamiento y —quizás— una dislocación en la estructura social que no sólo se expresó en el sector educativo sino de manera determinante, también, en el sector económico; si bien este último es trascendente, para esta reflexión nos referiremos sólo al ámbito educativo.

Los cambios producidos a partir de la masificación de internet y el surgimiento de las redes sociales como expresión de las relaciones que potencian las TIC contribuyen a modificar la forma de percibir el tiempo y el espacio y trastocan las bases de la percepción (Amado, 2015); el navegante de la red está en todas partes (Machado, 2009, "Nuevas figuras de la subjetividad", en *El sujeto en la pantalla. La aventura del espectador, del deseo a la acción*, referido en Amado, 2015). Hoy más que nunca, en el escenario de confinamiento por la contingencia sanitaria la percepción del tiempo y el espacio en el aislamiento se está alterando de maneras aún no conocidas.

La exhibición de la intimidad en las redes denota un cierto desplazamiento de los ejes de la subjetividad moderna: exteriorización del yo y debilitamiento del pasado como eje de ese yo (Sibila, 2012: 131, *La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?,* referido en Amado, 2015). La fabricación masiva de subjetividad es un mecanismo que produce al individuo en tanto que le proporciona modelos o patrones de comportamiento para actuar como protagonista (Brea, 2007). Particularmente hoy, tras el aislamiento con conciencia de la necesidad de confinarse, la subjetividad

colectiva se está configurando a través de una pantalla, como en las ficticias narraciones orwellianas, pero a la vez lejos de ella, como en los grupos de la resistencia en *1984*. Esta dualidad es, quizás, el intersticio que la educación ha de aprovechar en la pantalla, a través de ella y más allá de ella.

En torno al peligro que implica la mayor presencia de la digitalidad y la virtualización, es su apropiación y control por parte de compañías globales interesadas solamente en las ganancias. Por ejemplo, en México se firmó y dio a conocer un convenio de la SEP con televisoras privadas (SEP, 2020) para transmitir desde sus canales los cursos para alumnos de todo el sistema educativo de educación básica y media superior en 2020, lo cual aunque fue una respuesta para dar cobertura a todo el país, también evidenció que el programa "Aprende en casa", implementado durante la Jornada Nacional de Sana Distancia ese año, fue fallido. Dicho convenio abre la puerta, precisamente, a la posibilidad del dominio hegemónico privado en el ámbito educativo. Se señaló que serían las instancias oficiales nacionales quienes determinarían los objetivos, contenidos y métodos y las televisoras únicamente transmitirían. Más allá de la medida —que en términos de cobertura amplia fue la única alternativa—, aún están por verse los resultados y si tal medida no representó una política de privatización de la educación. Ante dicho panorama, es necesario encontrar, así como generar, formas de apropiación por parte de los sujetos sociales y los individuos.

Jóvenes

Estas formas de apropiación se están dando en la vida real. Queremos acotar dos sujetos sociales centrales para el objeto de este artículo: los jóvenes apropiándose de la virtualidad a través del uso de las redes sociales, en particular los jóvenes universitarios, y los profesores en sus aulas, quienes usualmente modificaban el currículum en atención a las demandas de esos jóvenes y, ahora, tendrían que modificar el currículum atendiendo al desplazamiento de la escuela al hogar en el marco de la contingencia sanitaria que agobió al

mundo. Las maneras en que los jóvenes se apropian de la virtualidad ofrecen la posibilidad de pensarlos en su complejidad y las maneras en que los profesores se apropien y modifiquen el currículum oficial permitirán cuestionar la centralidad de éste.

Para reflexionar acerca del movimiento de los jóvenes en la virtualidad, retomamos el productivo planteamiento de rizoma propuesto por Deleuze y Guatari (2002), el cual considera que el conocimiento social de la realidad se genera en una estructura de rizoma o de tallos extendidos con raíces múltiples. Se caracteriza por tener múltiples conexiones, ser heterogéneo y temporal, cuya organización no responde a una estructura basada en un centro, sino más bien a dimensiones y direcciones que se establecen en una toma de poder temporal, atenta a un significante dado y a un proceso de subjetivación correspondiente. Ese proceso implica la ruptura de significantes previos y el establecimiento de una nueva cartografía construida sobre la realidad.

Los jóvenes comentan, viven y reflexionan sobre sus situaciones de realidad y el conocimiento que construyen de ello (su vida familiar, sus anhelos de futuro, sus miedos, su historia personal, los grupos a los que se adhieren, etc.) a través de las redes sociales digitales (Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, WhatsApp, etc.) y al hacerlo plasman un cierto conocimiento y una cierta forma de construirla. Al realizarlo se incorporan a distintos grupos (según el significante que les convoca) y quienes acceden a uno u otro grupo lo hacen con una direccionalidad (para lograr algo) o en alguna dimensión (para mostrar algo). Cuando existe algún significante que les convoca y organiza e interesa, se constituye un rizoma (por ejemplo, los grupos por género: de sólo mujeres, sólo hombres, LGBTTT+) que acoge en su seno muchas multiplicidades (caracteres, procedencias, finalidades, personalidades), muchas conexiones (familiares, políticas, académicas) y el anhelo de una cierta toma de poder (por ejemplo, el impulso al feminismo en protesta de la violencia hacia las mujeres a partir del *performance* chileno "El violador eres tú"; Las Tesis, 2019). Este proceso de subjetivación condujo a reinterpretaciones del *performance* en 40 países (Wikipedia, 2020) y trazó otro mapa del feminismo.

Esta vertiente, la del empoderamiento juvenil, interesa particularmente en esta reflexión. Rosana Reguillo-Cruz (2017: 87), apoyándose en la noción de espacio social de Bourdieu (1999), rescata la idea de articulación tensa, y desigual de posiciones desniveladas en la estructura social, en la que los sujetos sociales e individuos se caracterizan por su posición relativa en el espacio social y por la exclusión de otros. Puesto que Bourdieu plantea tal idea en un mundo en el que internet no existía, Reguillo formula el planteamiento de espacio-red o capa digital y lo complementa con el de movimiento-red (Castells, 2009) para ubicar ahí su planteamiento de *subjetividades insurrectas*, noción eje en torno a la que se construyen los planteamientos de este capítulo.

Si bien Reguillo-Cruz hace su planteamiento para las redes sociales, queremos llevarlo a la digitalidad en general, comprendiendo ésta como los espacios y los movimientos-red que permiten la instalación de una posición-visión del mundo mediante la apropiación de los medios conocidos como TIC por parte de jóvenes y maestros con la voluntad de articular y construir una voz colectiva.

Según Reguillo-Cruz, el *locus* se entiende como “los territorios apropiados” (2017: 85). En el caso del quehacer universitario, conllevó un desplazamiento del *locus*; tal desplazamiento implicó la invasión del espacio privado por parte del espacio público universitario, por la escuela. También se dio un proceso en tránsito entre presencialidad (y su añoranza) y la digitalidad (y su desconocimiento); igualmente se dio la conmoción de las subjetividades y el trastocamiento de las identidades. El desplazamiento del *locus* parece instalarse en lo que Reguillo llama espacio-red o capa digital en la que, según la autora, en las últimas décadas se han gestado las subjetividades insurrectas. Habrá que observar atentamente si en medio del pasmo y la incredulidad producidas por una digitalidad obligada podrían manifestarse las subjetividades insurrectas, particularmente porque el espacio-red perdería su independencia anterior frente al desplazamiento de lo educativo a dicho espacio.

Por subjetividades insurrectas entendemos el desanclaje y la percepción de los sujetos del sistema dominante normalizado e interiorizado para construir y dar paso a otras formas de lo posible; la sub-

jetividad disidente llama a sus otros a ese espacio distinto y, a partir de ahí, articular un nosotros diferente (Reguillo-Cruz, 2017: 86).

Profesores y currículum

Desde la perspectiva de los profesores, hoy más que nunca, han tenido que desplazarse obligadamente de la presencialidad a la virtualidad. Según García (2020), los profesores deberían poseer saberes científicos, teóricos, técnicos y prácticos, así como desarrollar competencias disciplinares, pedagógicas, tecnológicas y de investigación e innovación para poder desempeñarse en la educación a distancia y digital. En el ámbito de las universidades, sin duda, se han desarrollado ampliamente (según las disciplinas) las competencias teórica y técnica, pero de manera insuficiente o nula la pedagógica y la tecnológica, lo cual plantea un desafío para la docencia.

El aprendizaje y la enseñanza escolar en la era digital se ven confrontados por los medios digitales, pues son una fuerte influencia y promueven valores, patrones sociales e incluso modelos de vida y pensamiento que compiten con los que se quiere promover en la escuela (Vaillant, 2020). La capacidad de diseño de ambientes de aprendizaje y la habilidad para generar espacios colaborativos se ha tornado en una competencia docente insoslayable en el nuevo escenario, sin duda. No obstante, es más importante que los profesores sean capaces de promover formas de reflexión que les permitan a sí mismos y a los alumnos desarrollar la conciencia de sí y la disciplina para leer la realidad antes que aprender contenidos mecánicamente.

El punto de contacto entre profesores y alumnos en el escenario descrito es el currículum vivido que, hoy más que nunca, parece ser un territorio ignoto, complejo por los desafíos que presenta: en las formas de percepción del conocimiento, mediadas por la virtualidad; en las formas de representación que ofrece, distanciadas por la virtualidad, junto con la imposibilidad de los profesores para apreciar y valorar físicamente las reacciones de los estudiantes y, a la vez, la imposibilidad de los alumnos de recurrir a la cercanía del profesor.

De momento, el currículum parece exigir formas de apropiación y reformulación muy distintas a las —hasta ahora— aceptadas.

Pensar en un currículum vivido en el escenario descrito implicaría concebirlo como otra expresión de cómo promover la construcción del conocimiento, un conocimiento que tendría que elaborarse individual y colectivamente, un conocimiento que tendría como referente empírico —por fuerza— la realidad inmediata y circundante a los alumnos, tanto de quienes cuyas condiciones económicas les permitieron a ellos y a sus familias permanecer confinados como de quienes no abandonaron las calles, se movían en ellas y regresaban a las pantallas para "conectarse" con el conocimiento. Este grupo de alumnos son, para al currículum vivido, fuente inagotable de conocimiento, el puente entre el mundo real y el mundo virtual. Una especie de resistencia que se niega a "estar enchufado" toda la vida y rechaza el dominio de la *Matrix* (como en la película de las hermanas Wachowski, de 1999, donde la realidad era una simulación virtual colectiva), hipótesis que hoy adquiere circunstancias de posibilidad inverosímiles.

Existen posiciones sobre el papel del currículum en el escenario pandémico. Magendzo parte de concebir al currículum como "el resultado de la representación que una sociedad tiene para encarnar sus estructuras de conocimiento, de relaciones sociales y de acción" (2020: 1) y se pronuncia por poner al currículum al servicio de la pandemia y su evolución, demanda a las áreas disciplinarias utilizar su conocimiento para comprender el fenómeno y propone un currículum estructurado en núcleos temáticos de saberes.

Chizzotti y Bianconcini (2020) plantean la necesidad de reposicionar el currículum en la dimensión cultural, destacan la centralidad del humanismo en el currículum como compromiso ético y como formador de ciudadanía antes que sólo centrarlo en la profesionalización. Do Nascimento, De Brito y Soares (2020) señalan la dificultad e incluso renuencia de los profesores para transitar de una enseñanza presencial a otra de carácter híbrido.

En plena pandemia apareció la reflexiva y fundamentada aportación de Jaime Martínez-Bonafé (2020), quien sostiene que existen, de larga data, ausencias en el currículum que han sido obviadas por

cuestionar su funcionamiento. Apunta el repetido hecho de ignorar la historia de los currículums, esas historias de esos currículums y esos contextos contienen a los *otros* que actualmente constituyen el hoy. Se ha soslayado también la comprensión del currículum como un texto cultural, se ignora lo cultural al aislar el currículum en el edificio escolar y priorizar el contenido profesional o científico; en tal ausencia se anida la comprensión del conocimiento bajo un solo régimen de verdad, que produce verdades pero que no son todas y no son las únicas; esta práctica se instala también en la misma conceptualización del conocimiento científico al ignorar ciertas teorías para privilegiar otras. De la misma manera no se reconoce al currículum como una traducción de grupos de élite, tanto culturales como científicas que instalan una concepción universalista del conocimiento dejando de lado, por supuesto, las diferencias. Aunada a las ausencias descritas emerge, nítida, la falta de problematización de las narrativas que subyacen al currículum (más adelante hablaremos de ellas):

> El currículum es el propio espejo del mundo moderno: secuencial, compartimentado, obsesionado por la cantidad de contenidos, ambicioso, constituido por grandes narrativas o explicaciones que excluyen, jerarquizan y dicotomizan el mundo, fundamentado en una ciencia masculina, blanca, eurocéntrica, con una clara preferencia por lo abstracto frente a lo concreto (Martínez-Bonafé, 2020: 6).

Martínez-Bonafé también considera ausente la oportunidad de considerar a la ciudad como currículum, cuestión que se volvió central en el escenario de contingencia-confinamiento y en quienes siguieron "pisando las calles". Este autor considera otra ausencia: que "no se piensa en clave de currículum lo que sin embargo alimenta en gran medida el arte de la buena enseñanza, el arte del encuentro" (2020: 7). Aquí hay dos cuestiones que en las circunstancias contingentes son sustanciales; de un lado, que el lugar del encuentro es el currículum vivido —la vida en el aula— y que se desplazó a la vida privada mediado por una pantalla, las redes sociales y las TIC; de otro lado, en esa mediación de la figura y del puesto del profesor —que ya eran determinados por el currículum— se hizo necesaria

una reconceptualización del papel del profesor dada su potencialidad para determinar el currículum.

Ángulo de análisis

La perspectiva de análisis toca cuatro dimensiones que se articulan y afectan tanto a alumnos como a profesores en la vivencia del currículum. Todas las dimensiones, desde nuestra perspectiva, tienen un carácter histórico y así deberían ser entendidas e integradas a cualquier propuesta curricular. La subjetividad, como primera dimensión, se presenta como el plano de inscripción desde el que queremos analizar el currículum tal y como se vive en la interacción entre profesor y alumnos; las subjetividades que se integran a una respuesta en un momento dado han de ser reconocidas como constitutivas de la actuación de cada integrante en dicha interacción.

La segunda dimensión la constituyen las narrativas curriculares que se incorporan a un currículum dado, que suponen siempre innovaciones y actualizaciones como derrotero del cambio, pero suelen ignorar la presencia de narrativas curriculares precedentes e históricas.

En el contexto actual, la tercera dimensión considera que no se puede imaginar un currículum sin la mediación de la tecnología, en mayor o menor medida, pero se asume a ésta como exterior al sujeto y por ello obvian, también, la posibilidad del manejo de tecnologías propias del sujeto como formas de interacción de éste con el currículum.

En la cuarta dimensión está el desarrollo de la subjetividad tecnológica juvenil que, en nuestra opinión, puede constituirse como el eje que articule las dimensiones previas a partir de reconocer dicha subjetividad como una forma de empoderamiento político, al considerar la vida cotidiana como currículum cultural.

La articulación que enseguida se despliega parte de reconocer a las dimensiones apuntadas como dispositivos de poder que, necesariamente, sirven a intereses de grupos hegemónicos, pero también pueden atender a intereses de otros grupos que podemos imaginar

más interesados en el bien social. Subjetividad, narrativas del currículum y tecnologías tienen un carácter histórico, implican una conjunción social e individual, así como tradiciones educativas, e involucran una historia tecnológica. Estos elementos se trabajarán con base en Ball y Olmedo (2013), Foucault (1982 y 1994), Autio (2006), Ropo y Autio (2009) y Steger (1977).

Subjetividad

Partimos de traer la voz de Luis Radford (2015), creador de la Teoría de la Objetivación, quien trata de establecer la relación entre los procesos de aprender, objetivar y subjetivar. El autor dice que aprender es encontrar algo que no es nuestro sino encontrarse con el otro, en el objeto mismo. Por ejemplo, un número, una relación geométrica, una expresión estadística de un fenómeno, o una curva aplanada de un fenómeno. Ahí, en ese objeto, se puede encontrar al otro. ¿Qué significa "encontrar al otro"? Radford dice que significa aprender. Él sostiene que entiende por objetivación aquellos procesos a través de los cuales los estudiantes llegan a hacer suyos los significados y formas de razonamiento y acción constituidas cultural e históricamente, que es difícil que un estudiante pueda hacer suya una fórmula planteada por Pitágoras hace 25 siglos, pero además es encontrar ahí al hombre, el otro, un griego de otra época. Por subjetivación Radford entiende los procesos a través de los cuales los estudiantes toman una posición ante algún objeto de conocimiento, ante las prácticas culturales conformadas cultural e históricamente. Es el proceso histórico de creación inacabada del sí (Radford, 2015: 560); del sí del cual habla Foucault. Debemos decir que Radford se apoya en Foucault, Freire y la Escuela de Frankfurt. Termina diciendo que el aprendizaje es la creación de un particular a partir de un conocimiento producido histórica y culturalmente. Es decir, nos adueñamos de algo, lo comprendemos a nuestra manera, lo procesamos, pero tenemos que reconocer que es producido histórica y culturalmente. Esto es todo un reto, planteado por Radford, para el caso de la matemática, porque ésta ha sido comprendida como un

lenguaje privilegiado para unos pocos, el desafío es que debe ser un lenguaje de todos y para todos.

Ball y Olmedo, quienes también retoman a Foucault (1994), plantean a la subjetivación como el "proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí" (2013: 776). Aquí hay dos ideas centrales; la primera coincide con Radford al señalar que tal proceso permite la constitución de un sujeto, en tanto que el sujeto se apropia del otro; la segunda idea propone que el sujeto se constituye de muchas subjetividades. La que un sujeto elige es sólo una entre otras muchas y es —también— una toma de posición frente al objeto y al otro.

La subjetividad, entonces, es un proceso social-individual complejo y, desde ahí, debería ser atendido y comprendido en el ámbito educativo, concretamente en la relación que el profesor establece con los alumnos y quizás en muchos casos así ha sido, pero desafortunadamente el profesor ha estado cada vez más influido, casi apergollado por las políticas educativas de rutinización, estandarización y rendición de cuentas, cuestión que le ha restado margen de acción en la toma de decisiones con respecto a su grupo, al currículum y al aprendizaje y, en consecuencia, se ha mermado su creatividad e independencia. A tal grado ha llegado el control que "el hombre involucrado en el currículum tiene la osadía de reducir su ser a un simple término: alumno" (Huebner, 1966, en Autio, 2009: 2). Y todo lo demás que constituye al alumno, ¿dónde se queda?

Ahora pensemos a los maestros en su aislamiento: el aula, la difícil situación particular del maestro que está solo en su salón de clases y ve algo "agrietado", algo que para sus colegas no es más que el constante zumbido de lo mundano y lo normal, y lo encuentra intolerable. ¿Cómo responde a ello? Al responder, tomando decisiones en contraposición a lo que el currículum plantea o la administración exige, el profesor es considerado irresponsable pero, de hecho, el profesor está asumiendo la responsabilidad del cuidado de sí, es un proceso de lucha contra las neoliberalizaciones cotidianas. En ese escenario, la subjetividad también puede ser entendida como un terreno de lucha y resistencia ante la neoliberalización de las prácticas

educativas (Ball y Olmedo, 2013: 85). Foucault considera a esa lucha como un posicionamiento contra la sumisión de la subjetividad (Foucault, 1982: 213). Ésta es la tarea, la herramienta con la que tenemos que trabajar.

La lucha no es contra la institución o contra las autoridades o contra el currículum o el grupo en el poder, más bien es hacia reconocer la técnica de control y el manejo de la forma de poder como puntos de agonismo, es decir, enfrentarlos para vislumbrar diferentes posibilidades de enseñar. Implica también una estrategia para abordar las relaciones de poder en dirección opuesta, es decir, se analiza, se comprende y se regresa. ¿Cómo? La tarea de buscar los modos y tecnologías liberales involucra "esbozar las bases de una 'nueva economía de relaciones de poder' y hacerlo de una manera diferente, una forma que sea más empírica, implique más relaciones entre teoría y práctica" (Foucault, 1982: 211) mediante prácticas de resistencia.

El cuidado de sí en el aula se trata de comprender las experiencias y prácticas diarias de libertad de los maestros, en la intimidad de las aulas; nos referimos a profesores que en su quehacer diario cambian los contenidos del currículum, mueven los contenidos de un lado a otro, los eliminan o agregan otros nuevos y al hacerlo, cuando cuestionan su situación, toman un papel activo, se autodefinen. *Comienzan a cuidarse a sí mismos* por medio de prácticas de crítica, reflexividad y escritura.

Estamos hablando de *formas específicas de resistencia*, como sugiere Foucault, usar esas prácticas de resistencia "como catalizador para sacar a la luz las relaciones de poder, localizar su posición, averiguar su punto de aplicación y los métodos utilizados" (Foucault, 1982: 211). Interesa identificar los modos por los cuales los seres humanos son sujetos (Foucault, 1982: 208).

Si las subjetividades son formas de poder que someten, ¿cómo nos construimos como sujetos morales de nuestras propias acciones? Con el cuidado de sí como una forma específica de resistencia. Desde una visión aristotélica —en la *Ética nicomáquea* todo ser que piensa, todo intelectual, tendría que tomar decisiones informadas, morales y éticas para hacer cualquier tipo de cambio. ¿Cómo nosotros, los maestros, sujetos morales de nuestras propias acciones,

podemos identificar a los poderes que nos someten? El estado de la sujeción de alguien sobre alguien tiene que ser identificado. ¿Cómo lo identificamos aislados en nuestras aulas, trabajando con un programa y un currículum que han sido impuestos? La propuesta de Ball y Olmedo (2013) es autoconfigurar la identidad por conciencia y autoconocimiento.

¿Cómo nos construimos? Ball y Olmedo (2013) señalan que es por medio del reconocimiento de procesos interminables de construcción de identidades siempre inacabadas, limitadas por la contingencia del momento histórico; por ejemplo, los profesores en 2020, confinados detrás de una pantalla por una contingencia, situación que nos habría reconfigurado. Nuestra subjetividad, de acuerdo con los autores que revisamos en este apartado (Radford, Foucault y Ball y Olmedo) es un proceso de llegar a ser, más sobre lo que hacemos que sobre lo que somos mediante el cuidado de nosotros mismos.

La paradoja entre el poder y la resistencia es irresoluble, pero muchas veces está adormecida, muchas veces es más fácil dejarla de lado, dejarla pasar y dejar que seamos sujetos gobernados por otros. Sin embargo, los profesores, investigadores y especialistas en currículum no tenemos derecho a dejarlo pasar porque somos sujetos que forman a otros sujetos, es insoslayable que reconozcamos que también estamos gobernados por nosotros mismos y en ello encontramos una condición de posibilidad, un intersticio para la acción. Estamos obligados a buscar y propiciar las prácticas de resistencia, pues no son inventadas por el sujeto, las encuentra en su cultura. Ya en la primera parte de este capítulo apuntábamos que la situación contingente de 2020 puede ser un espacio de posibilidad, posibilidad en el espacio-red, el espacio digital puede ser un lugar para las prácticas de resistencia.

Narrativas curriculares

Vincular la subjetividad con las narrativas que subyacen al currículum es necesario porque lo determinan en buena medida y son algunas de las formas de poder y control que se cuelan a nuestras

aulas sin que, en ocasiones, nos demos cuenta o, si lo percibimos, ignoramos su procedencia.

Las narrativas las reconocemos como prácticas históricas que dominan nuestra mente docente y se remontan muy atrás en el tiempo. Nuestras subjetividades son transformadas por dichas narrativas. En ellas ha prevalecido la mirada patriarcal, la mercantilización y la no subjetivación de nuestros cuerpos y mentes en nombre de la escolarización y lo más nocivo es que las utilizamos de la misma forma con los alumnos.

William Doll (2012) plantea que existe otro elemento que se ha ignorado en la historia del currículum, más allá de sus orígenes en las confrontaciones entre las escuelas confesionales del siglo XVI, de los protestantes en Glasgow como de los jesuitas en la *Ratio Studiorum* de la escuela de Loyola. Doll rescata los planteamientos que Peter Rasmus propone en su trabajo y encuentra tres líneas o narrativas que han prevalecido hasta hoy: el libro de texto como dispositivo que asegura la orientación del currículum, la metodización como el segundo elemento que asegura la orientación y la tercera narrativa es el blanqueo del currículum, es decir, un planteamiento hecho por y para blancos, la clase privilegiada. Es impresionante hasta dónde llegan las narrativas que prevalecen hoy.

Más adelante, sería definitoria la aparición del neoliberalismo. A partir de la constitución de los Estados nacionales (desde 1789 hasta 1968) se implantaron una serie de valores instrumentales que se filtraron hasta la escuela y el currículum mismo. A través de ciertas formas de autoritarismo patriarcal que se tradujeron en normatividad, normas de eficiencia, efectividad y control que llegan hasta la subjetividad misma. Ahora resulta que las narrativas que llegan hasta nuestros currículums y nuestras aulas (libros de texto, método, blanqueo, eficiencia, efectividad y control) vienen de una larga historia (Doll, 2012; Autio, 2009).

El tipo de currículum que se promueve a partir del neoliberalismo y por medio de la ideología de la rendición de cuentas, la estandarización y la evaluación (Autio, 2009) ha infravalorado la autonomía intelectual del profesor. Tero Autio hace un seguimiento de dos tendencias en el currículum, la alemana y la estadunidense.

Lo que promueva esta narrativa histórica es lo que se ha llamado el gerencialismo, llamado así en Estados Unidos a partir de la noción de la eficiencia en la economía ferrocarrilera de 1911, en 1918 se trasladó a la ideología educativa con la reforma de las escuelas estadunidenses en 1920. Esta tendencia avanzó con los trabajos de Dewey y Kilpatrick y con la aparición de la psicología educativa. Estos intereses de tipo económico se plasman en un discurso educativo que prioriza el establecimiento de objetivos, planeación, rendición de cuentas, monitoreo interno y reportes externos. Dicha tendencia, con la intervención de la psicología educativa, antepuso el aprendizaje individual por sobre el colectivo y constituyeron la legitimación del currículum.

Tanto la *Didaktick* alemana como el currículum anglosajón buscan fomentar el individualismo. La primera a partir de los intereses colectivos del Estado nación; el segundo, al subordinar el currículum a la lógica corporativa y el desarrollo de la economía. No obstante ser tendencias diferentes, ambas buscan fomentar el Estado evaluador neoliberal. Autio (2009) advierte en otro texto que es necesario observar que ya no sólo el Estado nación permanece como narrativa, sino que se está presenciando el resurgimiento de los nacionalismos ante la globalización e internacionalización. Por lo tanto, hay una hibridación de nacionalismos que pueden llevar a algo que él llama el posnacionalismo.

Tero Autio (2009) responsabiliza a la psicología educativa de haber convertido la subjetividad del alumno en una subjetividad individual, en un ser aislado en sí mismo que no reconoce su relación con los otros. Que ha llevado al fomento del individualismo, del egoísmo, de ignorar la posibilidad de colaborar con el otro. Aquí podemos considerar que el individualismo se torna en la otra gran narrativa del currículum, el individualismo que no se gesta en él, sino que proviene del planteamiento del sujeto político del liberalismo surgido con la Revolución Francesa. Si bien el individualismo no surge en el currículum, sí se instala en él y promueve la formación de una subjetividad social que prioriza lo privado sobre lo público, lo individual sobre el bien social, lo particular frente al bienestar general y lo objetivo sobre lo subjetivo. Esta subjetividad ha pro-

movido seres abandonados a sí mismos, individualistas y consumistas, como lo señalan diversos autores (Bauman, 2001, 2005; Byung Chul, 2014).

Narrativas curriculares, todas, sedimentadas en el discurso, las prácticas y las subjetividades; narrativas que habrán de ser identificadas, sacadas a la luz, desmenuzadas como formas de poder que sujetan y ante las que hay que formular formas de resistencia. Recuérdese, la resistencia no es contra las personas, es contra la forma de control.

La tecnología

Sobre la tecnología recuperamos el planteamiento de Hans Steger (1977), quien decía que las carreteras de la información —lo que hoy llamamos internet y reconocemos como virtualidad o digitalidad— propiciarían las necesidades de segunda vertiente, hoy un ejemplo de ello es la conectividad. Las necesidades primarias siguen estando presentes y siguen siendo básicas, pero también serán básicas las de segunda vertiente, como la conectividad.

Steger también señalaba que las carreteras de la información propiciarían la desaparición de proletarios y burgueses y se constituirían dos grupos: los veloces y los no veloces. La irrupción de la pandemia por Covid-19 y el consecuente confinamiento en millones de hogares alrededor del mundo, así como la previsible desestructuración económica, permitieron ver la exacerbación de problemas previamente existentes pero que hasta cierto punto habían sido ignorados, como la desigualdad, la pobreza, el desmantelamiento de la política social, la violencia, el cambio climático, el narcotráfico, etcétera.

En el caso específico de la educación, lo que se puede prever es que haya un retroceso en el importante papel democratizador del sistema escolar, ya que se prevé que muchos alumnos no regresarán al sistema educativo, se exacerbarán las desigualdades preexistentes y habrá un retroceso generacional en la educación (ONU, 2020).

Aquellos estudiantes que puedan "conectarse", ya sea atendiendo clases por televisión o en línea, se integrarán al grupo de los veloces. En ese trayecto surgirán nuevas rutas de la inteligencia que

se conformarán a partir de prácticas cotidianas como el manejo de la virtualidad, la navegación en la red, la atención multitarea, el manejo de diversas temporalidades, la programación, la creación de nuevas formas de producción del conocimiento y nuevas formas de representación. En fin, es imposible enumerar las prácticas, pero sí es posible visualizar su potencial. Steger decía que llevarían a nuevas rutas de la inteligencia y, en un momento mucho más avanzado, a la modificación de la especie.

Ante este panorama, no puede obviarse lo que hoy ya es una realidad. Al menos la mitad de la población mundial no accederá a esas rutas.

La estrategia de recolección de datos y el referente empírico

La estrategia de recolección

¿Cómo acercarse a la subjetividad colectiva de quienes emplean el currículum sin reducir la opinión a números y mantener el carácter de apreciación? En un intento por aproximarnos a la opinión de los usuarios del currículum de la educación superior y de manera exploratoria, elaboramos un cuestionario de opinión con escala estimativa por diferencial semántico. Elegimos un estudio de carácter cualitativo y hermenéutico.

El cuestionario se organizó a partir del planteamiento de cuatro principios teóricos (subjetividad, narrativas curriculares, tecnología y la subjetividad tecnológica), de los que derivaron seis categorías (1. Tecnologías del yo en el aula, 2. Conocimiento de aspectos de la subjetividad propia, 3. Conocimiento de tipos de saberes y formas de transmisión de saberes, 4. Conocimiento de narrativas curriculares históricas, 5. Conocimiento de la tecnología como escenario de interacción y 6. Conocimiento que los jóvenes tienen de su papel en la tecnología, la navegación y el empoderamiento) (Anexo 1).

Cada categoría permitió que el cuestionario se estructurara con cuatro planteamientos reflexivos y cada planteamiento tuvo, en to-

tal, 20 preguntas (Anexo 2). En el cuadro 1 se pueden ver dichos planteamientos y las preguntas derivadas.

Cuadro 1

Planteamientos reflexivos y preguntas derivadas para el cuestionario

Planteamientos reflexivos	Preguntas derivadas para el cuestionario
A. Si se considera al currículum como una síntesis de elementos culturales que se expresan en saberes diversos acerca de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, tradiciones, creencias, costumbres y emociones, todos ellos tanto científicos como coloquiales que pretenden formar a una persona para el ejercicio de una profesión, ¿en qué forma?	1. El currículum promueve y permite la aprehensión de tal síntesis cultural. 2. El currículum posibilita el reconocimiento del carácter histórico de los elementos de la síntesis cultural. 3. Los contenidos curriculares que promueve el currículum implican un escenario para personas blancas. 4. Los contenidos curriculares se trabajan, fundamentalmente, siguiendo libros de texto y métodos de enseñanza. 5. Los contenidos curriculares promueven las prácticas de rendición de cuentas, evaluación y eficiencia. 6. Los contenidos curriculares promueven el desarrollo personal y la formación profesional.
B. Si se considera la subjetividad como "una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí" y a la subjetivación como "al proceso por el cual se produce la constitución de un sujeto" (Foucault, 1994: 776), ¿puede suponerse que la formación universitaria lleva a cabo procesos de subjetivación que coadyuvan, o no, a la práctica de una conciencia personal y profesional de sí mismo? De ser esto así, ¿de qué manera?	7. El currículum considera y posibilita la conciencia de sí en los alumnos. 8. El currículum permite a los alumnos apropiarse del conocimiento. 9. El currículum posibilita que los alumnos tomen posición frente a los conocimientos. 10. El currículum asegura que los alumnos acepten sin cuestionar los conocimientos. 11. El currículum promueve que los alumnos cuestionen los conocimientos y, a partir de ello, que el currículum sea modificado en consecuencia. 12. El currículum promueve prácticas de resistencia ante conocimientos que se consideran incorrectos o falsos.
C. Si se considera que la tecnología es un fenómeno social, a la vez que una herramienta que ha alcanzado a todos los ámbitos de la vida diaria y profesional; que ha modificado cualitativamente y cuantitativamente todas las formas de comunicación y expresión personal, por ejemplo la velocidad, la diversidad de los dispositivos, el aumento en la cantidad de la información, la navegación indiscriminada, etcétera; sin embargo, en alguna forma se ha configurado como un medio de formación y expresión personal y social, ¿de qué manera?	13. El currículum incluye la dimensión tecnológica como espacio público. 14. El currículum promueve la formación de competencias tecnológicas para interconectar la digitalidad y la presencialidad. 15. El currículum diseña y proporciona trayectorias formativas que desarrollan una conciencia tecnológica. 16. El currículum promueve la formación de estrategias para desarrollar competencias de discriminación tecnológica y digital.

Planteamientos reflexivos	Preguntas derivadas para el cuestionario
D. Si se entiende a la subjetividad tecnológica juvenil como una etapa de la vida en la que los jóvenes están viviendo un proceso en el que se constituyen como personas y sujetos sociales, así como profesionales parecería, no obstante, que digitalmente viven un proceso muy diferente al que tienen en las aulas universitarias, ¿de qué manera?	17. El currículum proporciona experiencias suficientes para que los jóvenes reconozcan a la digitalidad como espacio público expandido. 18. El currículum promueve y aprovecha el empleo de redes sociales para la formación universitaria. 19. El currículum proporciona las experiencias necesarias para que los alumnos reconozcan la acción interconectada a través de redes sociales como una forma de comunicación distribuida (Baran, 1962) que posibilita la organización temporal de acciones y proyectos sociales (marchas, grupos de apoyo social o protesta) que, al terminar, impactan, logran su objetivo y se cancelan. 20. El currículum promueve que los universitarios en formación reconozcan y empleen la digitalidad como un espacio de enunciación de proyectos técnicos y científicos, finalidades y necesidades sociales, acciones culturales, estéticas y políticas.

Cada pregunta del cuestionario fue contestada mediante una escala de diferencial semántico que contenía seis pares polares de adjetivos (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957) con una gradación positiva y negativa de tres grados, en donde el cero muestra ausencia de opinión. Desde el punto de vista de los autores referidos, la finalidad central de la escuela es estudiar la estructura del significado desde tres dimensiones, su evaluación, su potencia y su actividad. En el caso de la escala que propusimos, se eligieron los pares de la siguiente forma: evaluación (organizada/desorganizada, profunda/superficial), potencia (consciente/inconsciente, reflexiva/irreflexiva y democrática/autoritaria) y actividad (siempre/nunca). La escala se insertó después de cada pregunta:

Cuadro 2

Escala de diferencial semántico

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

El cuestionario fue elaborado y diseñado en la plataforma Formularios de Google y fue enviado por correo electrónico a las direcciones de 105 personas entre maestros, estudiantes y egresados. Se recibieron 27 respuestas. Véase Anexo 2.

Tras las huellas de los jóvenes

Se habla de los jóvenes como referente atendiendo a dos consideraciones, la primera es que muchos de ellos en el contexto de pandemia y confinamiento no tuvieron acceso a la conectividad o bien se encontraban en situación de vulnerabilidad, ya fuera por motivos de salud o por condiciones económicas. Del total de la población consultada (105), respondió 25.7 por ciento.

La población fue elegida a partir de los siguientes criterios: el primero, que los profesores (de edades entre 30 y 54 años) tuvieran formación en cuestiones de currículum, requisito que se cumplió acudiendo a un grupo de profesores que en el momento de la aplicación se encontraban haciendo un curso de posgrado en currículum, concretamente se accedió al seminario Currículum Latinoamericano 2020-2, "Currículum latinoamericano y tecnologías: construcción de subjetividades, proyecto y narrativas", organizado por el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, específicamente en el IISUE. La opinión de los profesores permitió tener informantes preparados y se esperaba que fuera un factor de comparación con las opiniones de los jóvenes; el segundo requisito era que fueran o hubieran sido profesores de educación superior y que participaran en el ejercicio de manera voluntaria.

En cuanto a los jóvenes (de edades entre 20 y 29 años), se tuvo como requisito que tuvieran una formación universitaria en cuestiones de educación, pero que no hubieran tenido formación sobre currículum; que tuvieran alguna experiencia dando clase, ya fuera como trabajo o como práctica. En este caso se acudió a los alumnos de último semestre y egresados de la Licenciatura en Matemática Educativa de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El referente empírico de este estudio se constituyó por 17 jóvenes alumnos y profesores de entre 20 y 29 años y diez profesores de entre 30 y 54 años. De los 17 jóvenes, tres se encontraban cursando estudios de maestría y 14 eran de licenciatura, cinco de estos últimos aún cursaban la licenciatura; todos tenían trabajo como profesores de Matemáticas y los últimos cinco desarrollaban prácticas docentes también de enseñanza de las Matemáticas. Todos los profesores estaban dando clase en educación superior.

La diferencia entre estos dos grupos es que los profesores tenían formación en currículum y los jóvenes no, si bien habían tenido contacto cotidiano con el currículum vivido siendo profesores o practicantes.

Los primeros hallazgos

En este apartado se presenta un avance del procesamiento de los resultados. Los apartados son currículum, subjetividad, la tecnología y la subjetividad tecnológica juvenil. La razón para ello es que siguen en procesamiento y comprensión las respuestas que resultaron ser complejas.

Cada uno de los apartados se iniciaron con el planteamiento reflexivo que se hizo acerca del tema para enseguida comentar sólo una de las preguntas.

Es preciso señalar que lo que se analiza son opiniones. El interés fue acercarse a las valoraciones personales que, de alguna manera, permitieron una primera aproximación a la subjetividad y al sujeto social. De ninguna forma este acercamiento se puede generalizar a todos los jóvenes, si acaso es útil para comprender el sujeto social que se ha conformado entre la comunidad de matemáticos educativos.

En general, la primera sorpresa fue que tanto entre los profesores como entre los jóvenes se obtuvo una apreciación favorable del currículum ante nuestra expectativa que presuponía una crítica fuerte al currículum, por lo menos de parte de los profesores. Otra cuestión interesante es que en muchas de las preguntas se respondió

con la opción de "ausencia de opinión", mayormente entre los jóvenes, de quienes ya se había comentado, no tienen ninguna formación en torno al currículum, si bien interactúan con el currículum vivido en las aulas. Ello podría ser preocupante, ya que el currículum vivido es el escenario idóneo para desarrollar prácticas de resistencia. Por otro lado, los jóvenes profesores de matemáticas son, a su vez, formadores, y de su capacidad para analizar críticamente el currículum y de sus prácticas para modificarlo en atención tanto a sus alumnos como a los entornos en los que viven dependerá la utilidad social de la competencia matemática. Según Radford (2015), la comunidad matemática requiere entender a las matemáticas como un lenguaje que toda la población debe y puede usar para la resolución de sus problemas, frente a un pensamiento compartido de que la matemática es solamente una ciencia para el uso de ciertos grupos.

Currículum

Si se considera al currículum como una síntesis de elementos culturales que se expresan en saberes diversos acerca de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, tradiciones, creencias, costumbres y emociones, todos ellos tanto científicos como coloquiales que pretenden formar a una persona para el ejercicio de una profesión, *¿en qué forma los contenidos curriculares que promueve el currículum implican un escenario para personas blancas?*

La blanquitud es concebida como una narrativa curricular promovida históricamente desde el siglo XVI (Doll, 2012), es una práctica histórica que domina nuestras mentes como docentes, se torna en un imaginario social deseable, aunque inconfesable porque ética y moralmente no se sostiene.

En la imagen 1 se aprecian las valoraciones en torno a la pregunta que encabeza este apartado, se aprecian seis gráficas (ordenadas de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). Esto es, se refiere a la cuestión de si el currículum promueve contenidos previstos para y por una subjetividad y una narrativa blancas. En todos los pares de adjetivos propuestos para valorar esta pregunta se privilegia una

apreciación positiva sobre la forma en que el currículum promueve tales escenarios (consciente, reflexiva, siempre, profunda, organizada y democrática). No obstante, se aprecia una distribución más o menos homogénea en los pares consciente-inconsciente, reflexivo-irreflexivo y democrático-autoritario. Estos matices nos permiten las siguientes consideraciones.

La narrativa de la blanquitud en el currículum fue planteada por William Doll (2012) como de larga data; según este autor, se remonta al siglo XVI, cuando lo devela Peter Rasmus. La blanquitud como aspiración promueve la subjetivación de tal aspiración, Radford (2015) diría hacer suyo un objeto de conocimiento.

En orden descendente, la primera gráfica permite identificar que la blanquitud en el currículum se asume tanto inconsciente como conscientemente. La segunda gráfica apunta que ocurre tanto reflexiva como irreflexivamente. La tercera gráfica da cuenta de que la blanquitud está inserta en el currículum usualmente, aunque en siete casos los jóvenes no tienen opinión al respecto, lo cual podría interpretarse como que los jóvenes no se habían percatado de que el currículum pudiera transmitir tal narrativa (Doll, 2012) y que llegara a constituirse en parte de la subjetividad de quienes estudian un currículum y, menos aún, que la subjetivación de esa aspiración sea una más de las posibilidades de organización de la conciencia de sí (Foucault, 1997, *Writing the self* referido en Ball y Olmedo, 2013).

La cuarta gráfica presenta el indicador acerca de que el currículum y las subjetividades que transmite y potencia, se llevan a cabo de una manera profunda, es decir, se integra a la personalidad individual y por supuesto deviene en un sujeto social.

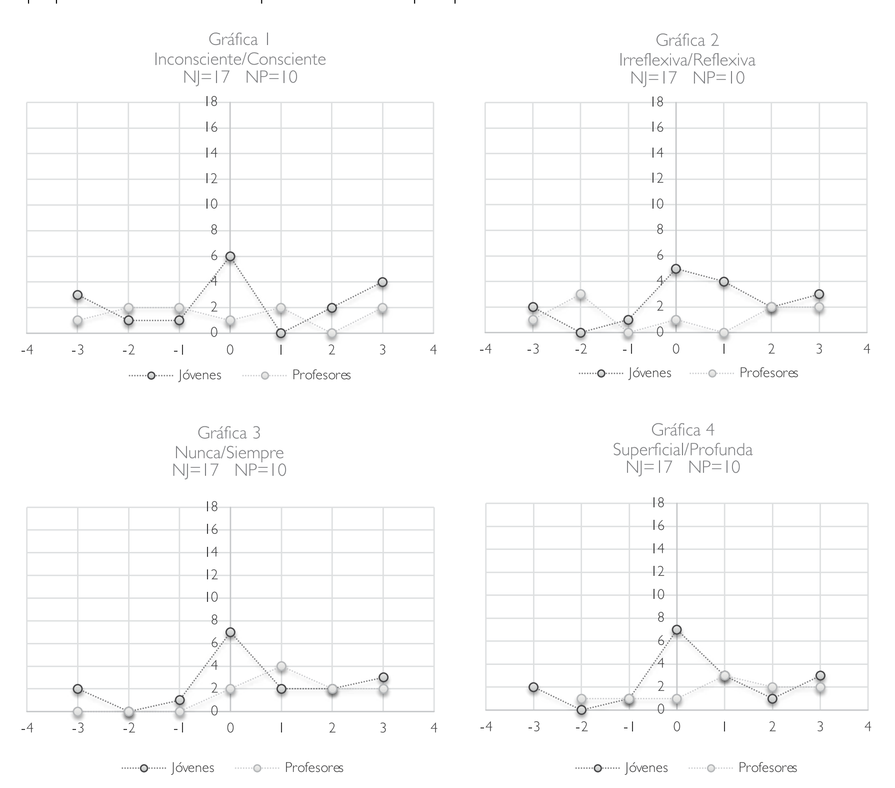
La quinta gráfica permite considerar que no hay una línea explícita en los contenidos del currículum acerca de la blanquitud, sino que se transmiten tanto organizada como desorganizadamente en los contenidos previstos por el programa, si bien no de manera intencional, sino inconsciente. Esta forma de transmisión puede ser comprendida como una de las técnicas de control y manejo del poder. Su reconocimiento implica, además de su identificación, el planteamiento de estrategias de resistencia (Foucault, 1982) como,

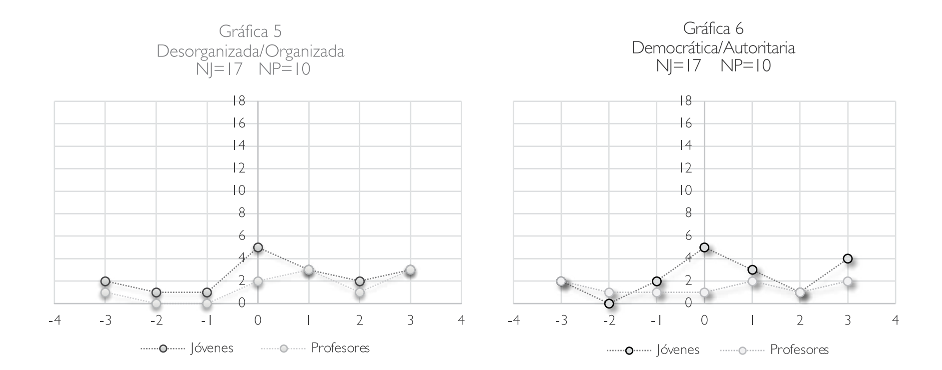
por ejemplo, dar la evidencia de ejemplos de blanquitud y la presentación de ejemplos alternativos para los contenidos.

Por último, la sexta gráfica permite sostener que las formas de poder en el currículum, como la blanquitud, se difunden de maneras tanto autoritaria como democrática, quizá dependiendo de las formas de enseñanza o de las actitudes del profesor. Aquí interesa identificar los modos por los cuales los seres humanos son sujetos (Foucault, 1982) y sacar a la luz "las relaciones de poder, localizar su posición, averiguar su punto de aplicación y los métodos utilizados" (Foucault, 1982: 211).

Imagen 1

Pregunta 3 ¿En qué forma los contenidos curriculares que promueve el currículum implican un escenario para personas blancas?





Subjetividad

Si se considera la subjetividad como "una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí" y a la subjetivación como "al proceso por el cual se produce la constitución de un sujeto" (Foucault, 1994: 776), ¿puede suponerse que la formación universitaria lleva a cabo procesos de subjetivación que coadyuvan, o no, a la práctica de una conciencia personal y profesional de sí mismo? De ser esto así, *¿en qué forma el currículum promueve que los alumnos cuestionen los conocimientos y, a partir de ello, que el currículum sea modificado en consecuencia?*

De hecho, en esta pregunta se plantean dos objetos a valorar, si los alumnos cuestionan el conocimiento y si el currículum se modifica como resultado de ello. En los hechos, los conocimientos que contiene y promueve el currículum son incuestionables para muchos profesores. No obstante, desde nuestra perspectiva sostenemos que los profesores modifican constantemente los contenidos dentro del aula, pero ni lo registran ni lo reportan (Angulo-Villanueva, 2007).

En general, las valoraciones a esta pregunta confirman el supuesto arriba señalado: los contenidos son cuestionados (ya sea por el profesor o por los alumnos) y el currículum es modificado por el profesor. En este sentido, se puede vislumbrar al currículum vivido como un espacio de práctica de resistencia ante las narrativas que llegan hasta nuestros currículums y nuestras aulas (libros de texto, método, blanqueo —Doll, 2012—, eficiencia, efectividad y control —Autio, 2009—), y que vienen de una larga historia. Como ya se había seña-

lado en el apartado de los ángulos de análisis, no se trata de erradicar tales narrativas, sino de identificar las técnicas de control y emplearlas para abrir espacios de resistencia y prácticas que posibiliten una educación más libre.

Según la imagen 2, que contiene seis gráficas ordenadas de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, alumnos y profesores modifican los contenidos a partir de cuestionarlos y lo hacen en su mayoría de manera consciente y los menos inconscientemente (primera gráfica). No obstante, ello podría ocurrir si unos y otros le concedieran al conocimiento compartido una legitimidad *a priori*, es decir, si consideran que los contenidos son correctos o adecuados y sólo trabajan con ellos en términos de su asimilación y no de su cuestionamiento como estrategia del conocimiento mismo.

La segunda gráfica de la imagen 2 parece confirmar la suposición previa, los contenidos son cuestionados reflexivamente. Entonces el problema, podemos suponer, es cómo se entienden el cuestionamiento y la reflexión. Quizá podemos vislumbrar el cuestionamiento como preguntas unilaterales (del profesor a los alumnos) y respuestas lacónicas en términos de sí o no. ¿Están de acuerdo con X concepto? Y como respuesta implícita es sí o no, lo que conlleva a la respuesta: el silencio o la afirmación irreflexiva. No obstante, parece haber una modificación del currículum por parte del profesor.

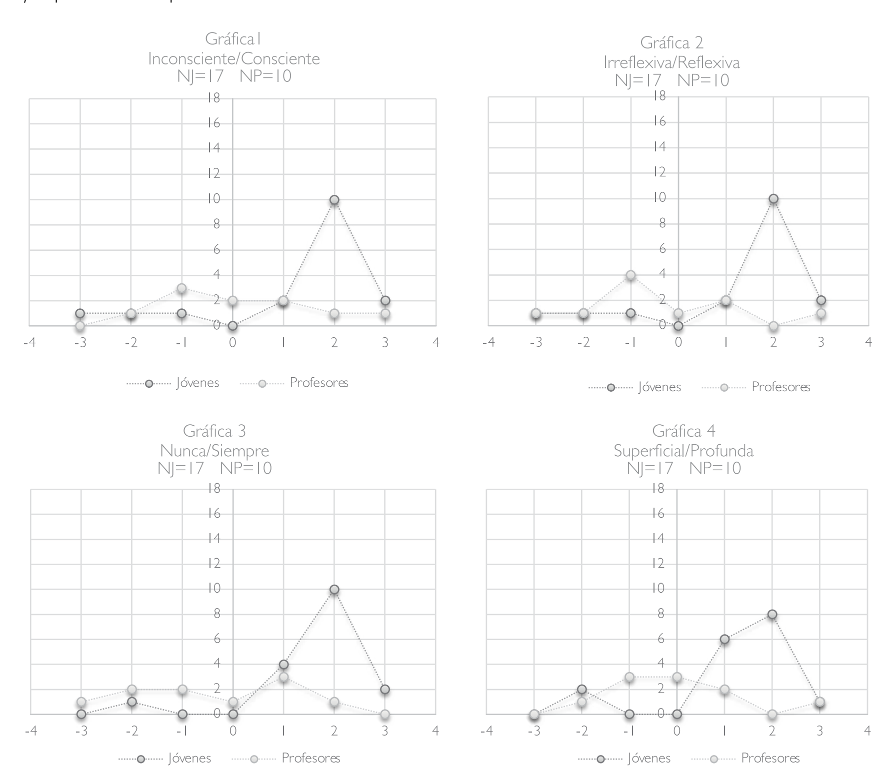
Según la tercera gráfica, usualmente se cuestionan los contenidos y se modifica el currículum, lo cual desde la perspectiva que se expuso al inicio de este apartado representa un intersticio para la reformulación curricular del espacio del currículum vivido.

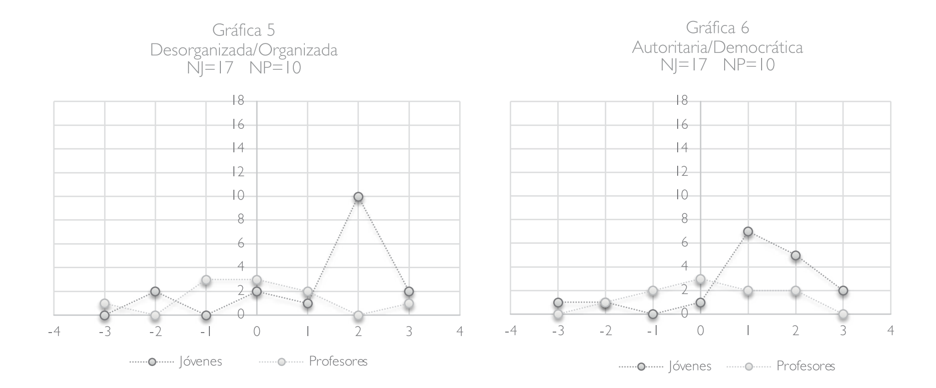
La apreciación acerca de si se cuestionan los contenidos y si se modifica el currículum indica que se lleva a cabo de manera profunda, como se puede observar en la cuarta gráfica. Este planteamiento en particular podría ser un indicio de que la libertad del profesor y su creatividad para decidir acerca de la formación de sus estudiantes no ha sido tan "apergollada" en el nivel universitario. Es indudable que el ambiente de libertad de cátedra y pluralidad universitario aún ofrece posibilidades para el ejercicio de la libertad docente y científica. Si bien las políticas educativas gerenciales de rendición de cuentas, evaluación y estandarización cada vez constriñen más dicha posibilidad.

Las gráficas quinta y sexta parecen apuntar a dichos espacios de posibilidad en el sentido de que el currículum vivido puede ser modificado organizadamente, si bien de forma individual y no colectiva, dado que los profesores no comparten las modificaciones que efectúan. El reto aquí sería compartir dichas reformulaciones y fijarlas como práctica colectiva que ofrecería mayor posibilidad de una práctica democratizadora (sexta gráfica) frente a las narrativas curriculares antes señaladas.

Imagen 2

¿En qué forma el currículum promueve que los alumnos cuestionen los conocimientos y, a partir de ello, que el currículum sea modificado en consecuencia?





La tecnología

Si se considera que la tecnología es un fenómeno social, a la vez que una herramienta que ha alcanzado a todos los ámbitos de la vida diaria y profesional, que ha modificado cualitativa y cuantitativamente todas las formas de comunicación y expresión personal, por ejemplo la velocidad, la diversidad de los dispositivos, el aumento en la cantidad de la información, la navegación indiscriminada, etcétera, y que en alguna forma se ha configurado como un medio de formación y expresión personal y social, *¿de qué manera el currículum promueve la formación de estrategias para desarrollar competencias de discriminación tecnológica y digital?*

Parece ser que el currículum sí promueve estrategias para que los alumnos universitarios aprendan a discriminar entre la utilización de dispositivos, medios y plataformas como en la navegación en las mismas. La primera gráfica en la imagen 3 permite vislumbrar que se hace de manera "poco consciente" por ambos tipos de informantes. A pesar del señalamiento de que es el currículum lo que lo propicia, es difícil determinar si no son saberes que los jóvenes y profesores desarrollan fuera de la escuela, fundamentalmente, en el empleo de redes. Rosana Reguillo-Cruz (2015 y 2017) señala que los jóvenes han elegido expresarse en el espacio o red digital y es ahí donde han aprendido no sólo a desarrollar competencias y estrategias digitales, sino a discriminar los medios más adecuados para

llevar a cabo proyectos colectivos que implican mayor reflexividad y empoderamiento político, como apunta la segunda gráfica.

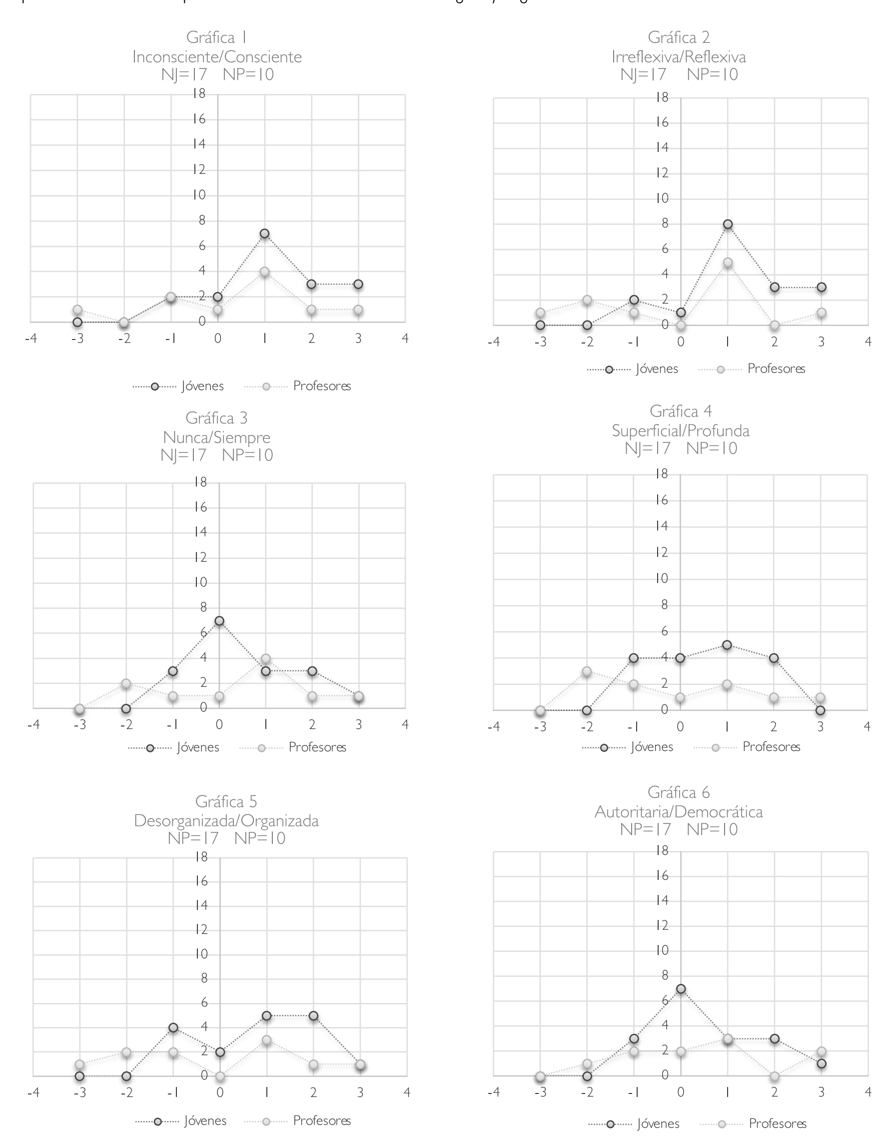
La mitad de los jóvenes (tercera gráfica) manifiestan no tener opinión acerca de que el currículum promueva el desarrollo de estrategias de discriminación tecnológica y digital; pocos de ellos consideran que sí se promueve el desarrollo de dichas competencias; no obstante, poseen dichas habilidades. Ello refuerza la idea de que desarrollan tales competencias fuera de la escuela. Si el desarrollo de dichas competencias se efectúa fuera de la escuela, la profundidad (cuarta gráfica) con que se trabajan dentro de la escuela parece ser muy deficiente o pobre.

Los ejemplos de jóvenes construyendo trabajo colectivo fuera de las escuelas, especialmente en el nivel universitario, están en los grupos que ellos mismos organizan para cumplir con las demandas de los profesores de las diversas materias (quinta gráfica). El hecho de que se organizan para otras actividades como fiestas, graduaciones, rifas para conseguir recursos o trabajos que entregar con urgencia, evidencia la aparición de corros que responden a convocatorias específicas, los une un significado, son temporales y heterogéneos, no responden a una estructura o centro y cuando concretan la tarea se deshacen. Esta configuración es considerada como un rizoma (Deleuze y Guattari, 2002) que implica comunicación distribuida (Baran, 1962).

El hecho de que alumnos y profesores consideren que desde el currículum se promueve poco una actitud democrática (sexta gráfica) frente al uso de la tecnología y la digitalidad hace necesaria la apropiación de los medios conocidos como TIC por parte de jóvenes y profesores con una formación adecuada y consciente, de tal forma que se "apropien del terreno" (Reguillo-Cruz, 2017) de la digitalidad, como se vio durante la contingencia sanitaria de 2020-2021.

Imagen 3

¿De qué manera el currículum promueve la formación de estrategias para desarrollar competencias de discriminación tecnológica y digital?



Subjetividad tecnológica juvenil

Si se entiende a la subjetividad tecnológica juvenil como una serie de conocimientos y habilidades que los jóvenes despliegan, fundamentalmente, en el espacio-red (Reguillo-Cruz, 2017) y como una etapa de vida en la que se constituyen como personas y sujetos sociales, así como profesionales, parecería que digitalmente viven un proceso muy diferente al que tienen en las aulas universitarias, *¿de qué manera el currículum promueve que los universitarios en formación reconozcan y empleen la digitalidad como un espacio de enunciación de: proyectos técnicos y científicos, finalidades y necesidades sociales, acciones culturales, estéticas y políticas?*

Considerando el escenario de confinamiento por la pandemia de Covid-19, Brailovsky (2020) apunta claramente algunos mitos en relación con la tecnología, entre ellos: que el supuesto de que los nativos digitales dominan la tecnología, o que lo hagan fácilmente, ha sido dejado atrás (Prensky, 2010, *De los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital*, referido en Brailovsky, 2020); Brailovsky ha renovado su planteamiento y propuesto la categoría de sabiduría digital. Desde la mirada del análisis cultural habrá que considerar el cambio tecnológico como un cambio cultural en el que están incluidos todos, no sólo los nativos digitales. Desde esta perspectiva se considera que ha habido un desplazamiento del vínculo pedagógico hacia el ámbito de lo privado y la presencialidad, como esencia de tal vínculo, se ha puesto en riesgo.

Se aprecia también que se ha generalizado la creencia de que toda la población tiene acceso a la conectividad y —en agosto de 2020— que lo tenía a la televisión. La necesidad de recurrir a la televisión en vez de a internet en México ha evidenciado la imposibilidad del supuesto de accesibilidad a las tecnologías como condición de realidad.

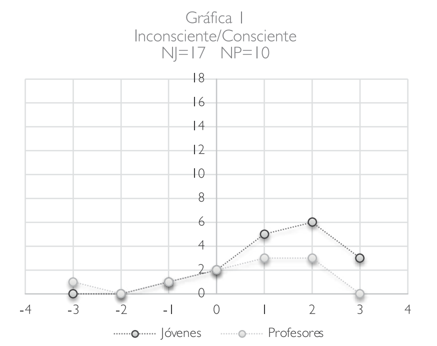
Buckingham (2008) supone que el contenido de la comunicación es neutro y que, al igual que la tecnología, es independiente de los intereses humanos. En ello también "está implícita la idea —en particular, en el discurso de los políticos— de que distribuir 'información' conducirá, de alguna manera automática, al conocimiento

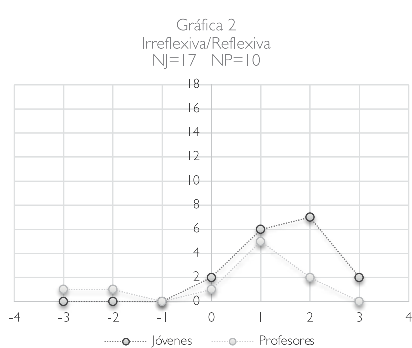
y el aprendizaje” (Brailovsky, 2020: 3). Nada más lejano; el acceso a la red o a la televisión brindará información, lo que hagan con ella los alumnos y profesores producirá, o no, el aprendizaje.

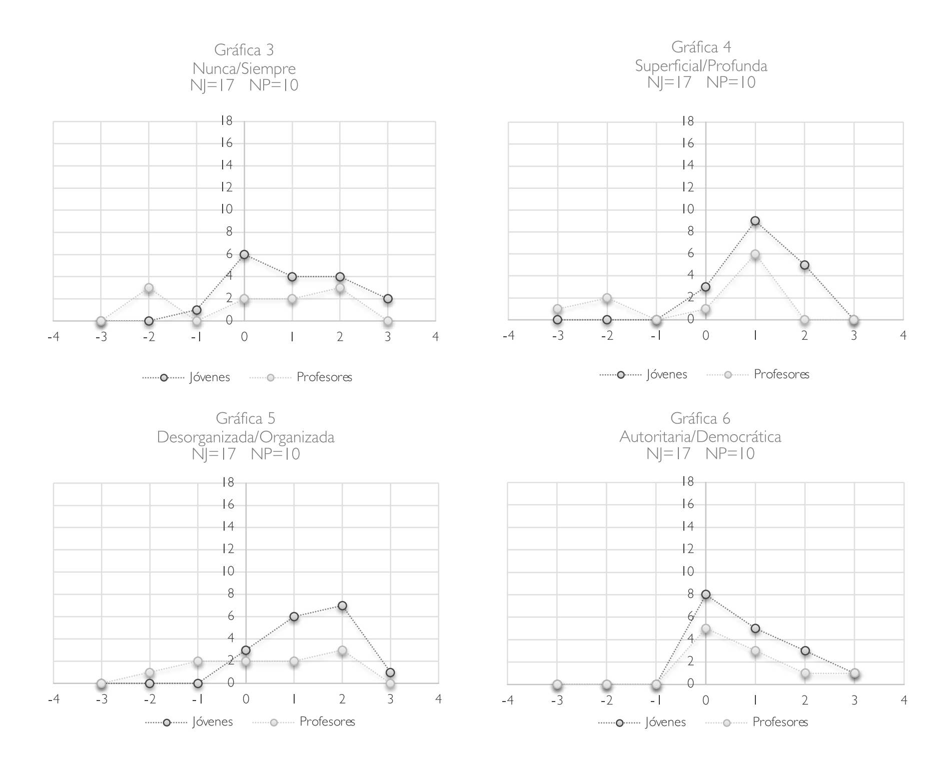
Ante la pregunta de si los universitarios utilizan la digitalidad como un espacio de enunciación de iniciativas colectivas y de si son formados por el currículum para ello, los jóvenes y maestros (imagen 4, primera gráfica) reconocen que lo hacen de manera consciente, si bien son pocos quienes lo asumen así; igualmente, quienes consideran que lo llevan a cabo de manera reflexiva (segunda gráfica). Llama la atención que no reconozcan que usualmente (tercera gráfica) se reciben informaciones, conocimientos, sentimientos y valores de manera inconsciente en los espacios digitales; parecería que no lo saben. De ser así implicaría que el currículum no promueve la formación para discriminar tales efectos. La quinta gráfica refuerza la apreciación anterior, puesto que se plantea que el currículum posibilita realizar las actividades digitales de una manera profunda y además cotidianamente (cuarta gráfica), lo cual ocurre pero sólo en “los veloces”, como diría Steger respecto del nuevo grupo generado por internet, en sustitución de los burgueses de épocas previas. Ambos grupos, profesores y alumnos, asumen que acceden a la digitalidad de manera organizada y democrática (quinta y sexta gráficas).

Imagen 4

¿De qué manera el currículum promueve que los universitarios en formación reconozcan y empleen la digitalidad como un espacio de enunciación de: proyectos técnicos y científicos, finalidades y necesidades sociales, acciones culturales, estéticas y políticas?







Conclusiones

En atención a que en este capítulo se presentan los resultados de sólo una respuesta por cada uno de los apartados del cuestionario (currículum, subjetividad, lo tecnológico y la subjetividad tecnológica juvenil), enseguida se presentarán las consideraciones más relevantes sobre cada apartado y, posteriormente, se estimará cómo han sido respondidas las preguntas de investigación planteadas.

Con base en las reflexiones previas acerca de si el currículum promueve un escenario para personas blancas, se puede estimar que la estructura del significado del currículum en relación con su aporte para la formación de valores para la no discriminación es concebido en cuanto a su potencia poco influyente, tanto consciente como inconsciente, tanto reflexivo como irreflexivo y poco más democrático que autoritario; en cuanto a su actividad de uso cotidiano siempre y en cuanto a su evaluación poco organizado y poco profundo.

Acerca de la subjetividad, la estructura del significado del currículum, en relación con su aporte para la formación de identidades mediante la promoción de la capacidad de cuestionar el contenido de enseñanza y promover su modificación, se encontró que el currículum es concebido en cuanto a su potencia positivamente consciente, reflexivo y democrático, particularmente por parte de los alumnos; en cuanto a su actividad de uso cotidiano siempre y en cuanto a su evaluación organizado y profundo. Cabe señalar que los profesores configuran la estructura del significado del currículum como muy pobre en sus tres dimensiones. Esta apreciación se corresponde con la formación de los profesores en torno al currículum, es decir, lo analizan desde una perspectiva más crítica que los alumnos.

En lo referente a si el currículum promueve la formación para una discriminación digital y tecnológica, se puede estimar que la estructura del significado en maestros y alumnos es concebida, en cuanto a su potencia positivamente, consciente y reflexiva, pero tanto autoritaria como democrática; en cuanto a su actividad, poco usada y en cuanto a su evaluación poco organizado y profunda.

En cuanto a la subjetividad tecnológica juvenil, se puede estimar que la estructura del significado del currículum en relación con su aporte para la formación en el uso direccionado de la digitalidad es concebida en cuanto a su potencia positivamente, consciente, reflexiva y democrática; en cuanto a su actividad de uso cotidiano siempre y en cuanto a su evaluación organizado y profundo.

En relación con las preguntas con las que se abrió este capítulo, el vínculo que interrelaciona las demandas y circunstancias sociales y culturales con el pensamiento joven podría ser el espacio digital compartido entre profesores y alumnos y el espacio-red como punto de encuentro. Es necesario que el espacio educativo universitario reconozca y aprenda a manejar la potencialidad de las redes sociales para que las prácticas curriculares influyan favorablemente la formación y, en conjunto, estos elementos impacten al ámbito social con proyectos que posibiliten hacer comunidad, promover la solidaridad y el reconocimiento y acompañamiento del otro.

La subjetividad tecnológica juvenil, una vez reconocida por los profesores, puede ser el elemento convocante para la realización de

proyectos con vocación social que propongan alternativas de solución a las diversas problemáticas sociales.

El currículum universitario habrá de modificarse necesariamente en la coyuntura histórica que abrió la contingencia sanitaria de 2020-2021, coyuntura que reconfiguró todos los aspectos de la vida social como el económico, el sanitario, el cultural, el social y, en este caso, el aspecto educativo. Entre otras muchas posibilidades, habrá que establecer proyectos de trabajo para atender el abandono y la deserción que se espera en la educación superior. Los propósitos curriculares, los perfiles profesionales y, sin duda, el modelo aúlico habrán de modificarse. Éste podría ser el momento.

Sobre el supuesto acerca del carácter determinante de la subjetividad tecnológica de los jóvenes en este estudio, se identificó también la ausencia de opinión por parte de los jóvenes con respecto a la trascendencia del currículum en cuanto al cuidado de sí mismo y del otro, así como a la identificación de prácticas de control que bloquean una formación para la formulación de prácticas de resistencia frente a técnicas de control neoliberal. Es necesario que los profesores conozcan y analicen la existencia de las potencialidades de la subjetividad juvenil, lo cual implica una formación pedagógica y filosófica permanente de los profesores en una misión de autodidactismo. El vínculo pedagógico habrá de ser trabajado desde un saber informado y prudente que posibilite la toma de decisiones conjunta entre profesores y jóvenes universitarios.

Finalmente, el objetivo del estudio era mostrar los primeros hallazgos acerca de la opinión de profesores y alumnos en cuanto a cómo visualizan el currículum en el aula y si consideran que es un dispositivo que puede convertirse en una tecnología del cuidado de sí en tanto responsables del proceso formativo. Los primeros hallazgos se han presentado aquí (cuatro de 20 preguntas), queda pendiente el procesamiento de las demás preguntas para acercarnos a la comprensión del significado del currículum en relación con las tecnologías y la subjetividad juvenil. En su momento habrá que elaborar algún instrumento para corroborar los resultados de esta primera aproximación, por un lado y, por otro, para iniciar un proceso de triangulación que habrá de finalizar con entrevistas directas a los sujetos.

Referencias

Adell, Jordi (1997), "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información", EDUTEC *Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* núm. 7, pp. 1-27.

Amado, Sheila (2015), "Tecnologías digitales y subjetividad en el sistema educativo actual", *XI Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 1-10, <https://www.aacademica.org/000-061/984>, consultado el 30 de abril, 2022.

Angulo-Villanueva, Rita (2017), "The Young People as Subjects of the Curricular Overdetermination", *Transnational Curriculum Inquiry,* vol. 14, núm. 1-2, pp. 67-76, <https://doi.org/10.14288/tci.v14i1-2>.

Angulo-Villanueva, Rita (2007), *La estructura conceptual científico didáctica,* México, Plaza y Valdés.

Angulo-Villanueva, Rita y Ricardo Barrios-Campos (2019), "Del no-lugar a un exterior constitutivo indeterminado. Hacia un análisis de la posicionalidad de las juventudes en el contexto de la desestructuración", *Revista Simbiótica*, vol. 6, núm. 1, pp. 74-100.

Angulo-Villanueva, Rita y Ricardo Barrios-Campos (2017), "Jóvenes universitarios y salud", en Beatriz Torres y José Hurtado (coords.), *La salud: un valor de cara a la modernidad*, Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 87-110.

Angulo-Villanueva, Rita y Ricardo Barrios-Campos (inédito), *El currículum ante el desafío de los jóvenes en el cambio de época*, México, UNAM.

Autio, Tero (2009), "Globalization, curriculum and new belongings of subjectivity. Beyond the nexus between psychology (Curriculum) and the Nation-State (Didaktik)", en Eero Ropo y Tero Autio (2009), *International conversations on curriculum studies. Subject, society and curriculum*, Róterdam, Sense, pp. 1-22.

Autio, Tero (2006), *Subjectivity, curriculum, and society. Between and beyond german didaktik and anglo-american curriculum studies*, Nueva York, Routledge.

Ball, Stephen y Antonio Olmedo (2013), "Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities", *Critical Studies in*

Education, vol. 54, núm. 1, pp. 85-96, <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>.

Baran, Paul (1962), *On distributed communications. The* RAND *communications*, Santa Monica.

Barrón, Concepción (2020), Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías. Documento interno de trabajo, México, UNAM.

Bauman, Zygmunt (2005), *Identidad,* Madrid, Losada.

Bauman, Zygmunt (2001), *La sociedad individualizada,* Madrid, Cátedra.

Bourdieu, Pierre (1999), *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.

Brailovsky, Daniel (2020), "Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién?", *Educar en Córdoba,* núm. 37, s/p, <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/28/escuelas-y-tecnologias-quien-usa-a-quien/>, consultado el 15 de abril, 2022.

Brea, José (2007), *Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica,* Barcelona, Gedisa.

Buckingham, David (2008), *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital,* Buenos Aires, Manantial.

Byung Chul, Han (2014), *La agonía del eros*, Barcelona, Herder.

Castells, Manuel (2009), *Comunicación y poder,* Madrid, Alianza Editorial.

Chizzotti, Antonio y María Bianconcini (2020), "A Revista E-Currículum em tempos de pandemia (Editorial)", *Revista e-Currículum*, vol. 18, núm. 2, pp. 473-479, <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p473-479>.

Deleuze, Gilles y Felix Guattari (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.

Do Nascimento, Ernandes, Isabel de Brito y Maria Soares (2020), "Engajamento de docentes na educação superior: implementando ensino híbrido", *Revista e-Currículum*, vol. 18, núm. 2, pp. 951-969, <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p951-969>.

Doll, William (2012), "Complexity and the Culture of Curriculum", *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 10-29.

Foucault, Michel (2008), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1994*), Dits et écrits IV,* París, Gallimard.

Foucault, Michel (1982), “The subject and power”, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 208-226.

García, Lorenzo (2020), “Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* vol. 23, núm. 2, pp. 9-30, <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>, consultado el 15 de abril, 2022.

Lastesis, Colectivo (2019), *Un violador en tu camino, performance* de protesta, Valparaíso, Chile.

Magendzo, Abraham (2020), “Interrogando al currículum en tiempos de pandemia”, *El Mostrador,* 6 de junio, <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/06/06/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/>, consultado el 6 de agosto, 2020.

Martínez-Bonafé, Jaume (2020), “Ausencias relevantes en la teoría del currículum”, *Investigación en la Escuela*, núm. 100, pp. 1-10, <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>.

ONU (2020), “El impacto del Covid-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso”, *Noticias ONU. Mirada global, historias humanas*, 4 de agosto, <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>, consultado el 18 de agosto, 2020.

Osgood, Charles, George Suci y Percy Tannenbaum (1957), *La medida del significado,* Madrid, Gredos.

Radford, Luis (2015), “Methodological aspects of the Theory of Objectivation”, *Perspectivas da educacão matemática,* vol. 8, núm. 18, pp. 547-567, <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1463>, consultado el 30 de abril, 2022.

Reguillo-Cruz, Rosana (2019), “Cuatro estrategias para un reclamo viral”, *Revista Anfibia,* <https://www.revistaanfibia.com/reguillo/#print>, consultado el 30 de abril, 2022.

Reguillo-Cruz, Rosana (2017), *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*, Madrid, Ned.

Reguillo-Cruz, Rosana (2015), “#OcupalasCalles #TomalasRedes: Disidencia, insurgencias y movimientos juveniles. Del desencanto a la imaginación política”, en Rosana Reguillo-Cruz, *No somos antisistema, el sistema es antinosotros*, México, El Colegio de la Frontera

Norte, pp. 1-27, <https://www.academia.edu/19637742/OcupalasCallesTomalasRedesDisidenciainsurgenciasymovimientosjuvenilesDeldesencantoalaimaginaciónpol%C3%ADtica>, consultado el 3 de mayo, 2022.

Ropo, Eero y Tero Autio (eds.) (2009), *International conversations on curriculum studies. Subject, society and curriculum,* Róterdam, Sense.

SEP (2020), "Boletín No. 210. Trabaja SEP por una educación a distancia con la mayor calidad y cobertura: Esteban Moctezuma Barragán", México, 7 de agosto, <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-210-trabaja-sep-por-una-educacion-a-distancia-con-la-mayor-calidad-y-cobertura-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>, consultado el 28 de marzo, 2023.

Steger, Hans (1977), "Dominación transnacional y descualificación regional del intelecto: la vinculación entre los regímenes consulares y la reforma universitaria en América Latina", *Papers: Revista de Sociología,* vol. 7, pp. 35-63.

Vaillant, Denise (2020), "Prefacio", en *idem*. (dir.), *Educar y aprender en la era digital. Una mirada desde la investigación*, Montevideo, Universidad Ort/Instituto de Educación, pp. 11-16.

Wikipedia (2020), "Un violador en tu camino", <https://es.wikipedia.org/wiki/Un_violador_en_tu_camino>, consultado el 16 de septiembre, 2020.

Anexo 1. El pensamiento joven como desafío para la interacción docente-alumno en el marco del currículum vivido y la Covid-19

Subjetividad tecnológica juvenil y currículum
Cuadro de operacionalización de categorías RGAV MAY2020

Principio teórico	Objetivo	Categoría	Indicadores	Ítems
Subjetividad	Identificar el uso de tecnologías del cuidado de sí en el aula como herramientas para analizar y actualizar el currículum.	1. Tecnologías del yo en el aula. 2. Conocimiento de aspectos de la subjetividad propia. 3. Conocimiento de tipos de saberes y formas de transmisión de saberes.	Subjetivar/aprender/objetivar. Hacer suyo algo. Tomar posición. Historicidad del conocimiento. Persona/alumno. Posibilidad de organización de sí. Cambias contenido. Saber como imposición. Cuestionamiento del currículum. Modificación currículum. Documentación de cambios/ libertad. Prácticas de resistencia.	
Narrativas curriculares	Detectar el conocimiento de narrativas curriculares por parte de alumnos.	4. Conocimiento de narrativas curriculares históricas.	Blanquitud. Metodización/didactización. Textualización. Gerencialismo/neoliberalización. Identidad nacional. Psicologización.	
Lo tecnológico Tecnologías	Identificar medios tecnológicos empleados por alumnos.	5. Conocimiento de lo tecnológico como escenario de interacción.	Digitalidad/presencialidad. Desarrollo de la conciencia tecnológica digital. Selectividad tecnológica y digital.	
Subjetividad tecnológica juvenil	Identificar el conocimiento de los alumnos acerca del uso empoderado de medios tecnológicos.	6 .Conocimiento que los jóvenes tienen de su papel en lo tecnológico, la navegación y el empoderamiento.	Espacio público expandido. Redes sociales. Cambiar el mundo. Cómo cuestionar/cambiar el currículum. Espacio de enunciación. Acción interconectada. Comunicación distribuida.	

Anexo 2. Cuestionario para alumnos y profesores de nivel universitario en licenciatura y posgrado

El pensamiento joven como desafío para la interacción docente alumno en el marco del currículum vivido

Subjetividad tecnológica juvenil y currículum
Cuestionario
RGAV MAY2020

A. Datos generales
Edad, sexo, nivel educativo, especialidad, ocupación, lugar de nacimiento, lugar de residencia.

B. Si se considera al currículum como una síntesis de elementos culturales que se expresan en saberes diversos acerca de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, tradiciones, creencias, costumbres y emociones, todos ellos tanto científicos como coloquiales que pretenden formar a una persona para el ejercicio de una profesión, ¿en qué forma?

1. El currículum promueve y permite la aprehensión de tal síntesis cultural.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

2. El currículum posibilita el reconocimiento del carácter histórico de los elementos de la síntesis cultural.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

3. Los contenidos curriculares que promueve el currículum implican un escenario para personas blancas.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	_	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

4. Los contenidos curriculares se trabajan, fundamentalmente, siguiendo libros de texto y métodos de enseñanza.

RASGO	-+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

5. Los contenidos curriculares promueven las prácticas de rendición de cuentas, evaluación y eficiencia.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

6. Los contenidos curriculares promueven el desarrollo personal y la formación profesional.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

C. Si se considera la subjetividad como “una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” y a la subjetivación como “al proceso por el cual se produce la constitución de un sujeto” (Foucault, 1994: 776), ¿puede suponerse que la formación universitaria lleva a cabo procesos de subjetivación que coadyuvan, o no, a la práctica de una conciencia personal y profesional de sí mismo? De ser esto así, ¿de qué manera?

7. El currículum considera y posibilita la conciencia de sí en los alumnos.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

8. El currículum permite a los alumnos apropiarse del conocimiento.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

9. El currículum posibilita que los alumnos tomen posición frente a los conocimientos.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

10. El currículum asegura que los alumnos acepten sin cuestionar los conocimientos.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

11. El currículum promueve que los alumnos cuestionen los conocimientos y, a partir de ello, que el currículum sea modificado en consecuencia.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

12. El currículum promueve prácticas de resistencia ante conocimientos que se consideran incorrectos o falsos.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

D. Si se considera que lo tecnológico es un fenómeno social, a la vez que herramienta, que ha alcanzado a todos los ámbitos de la vida diaria y profesional; que ha modificado cualitativamente y cuantitativamente todas las formas de comunicación y expresión personal, por ejemplo la velocidad, la diversidad de los dispositivos, el aumento en la cantidad de la información, la navegación indiscriminada, etcétera. En alguna forma se ha configurado como un medio de formación y expresión personal y social. ¿De qué manera?

13. El currículum incluye la dimensión tecnológica como espacio público.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

14. El currículum promueve la formación de competencias tecnológicas para interconectar digitalidad y presencialidad.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

15. El currículum diseña y proporciona trayectorias formativas que desarrollen una conciencia tecnológica.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

16. El currículum promueve la formación de estrategias para desarrollar competencias de discriminación tecnológica y digital.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

E. Si se entiende a la subjetividad tecnológica juvenil como una etapa de vida en la que los jóvenes están viviendo un proceso en el que se constituyen como personas y sujetos sociales, así como profesionales. No obstante, parecería que digitalmente viven un proceso muy diferente al que tienen en las aulas universitarias. ¿De qué manera?

17. El currículum proporciona experiencias suficientes para que los jóvenes reconozcan a la digitalidad como espacio público expandido.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

18. El currículum promueve y aprovecha el empleo de redes sociales para la formación universitaria.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

19. El currículum proporciona las experiencias necesarias para que los alumnos reconozcan la acción interconectada a través de redes sociales como una forma de comunicación distribuida (Baran, 1962) que posibilita la organización temporal de acciones y proyectos sociales (marchas, grupos de apoyo social o protesta, Verificado 2017, por ejemplo) que, al terminar, impactan, logran su objetivo y se cancelan.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

20. El currículum promueve que los universitarios en formación reconozcan y empleen la digitalidad como un espacio de enunciación de proyectos técnicos y científicos, finalidades y necesidades sociales, acciones culturales, estéticas y políticas.

RASGO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	RASGO
CONSCIENTE	__	__	__	__	__	__	__	INCONSCIENTE
REFLEXIVA	__	__	__	__	__	__	__	IRREFLEXIVA
SIEMPRE	__	__	__	__	__	__	__	NUNCA
PROFUNDA	__	__	__	__	__	__	__	SUPERFICIAL
ORGANIZADA	__	__	__	__	__	__	__	DESORGANIZADA
DEMOCRÁTICA	__	__	__	__	__	__	__	AUTORITARIA

CAPÍTULO 7. SUBJETIVIDAD Y NUEVA NORMALIDAD: LA FOTOVOZ DE ESTUDIANTES MEXICANOS FRENTE A LA PANDEMIA DE COVID-19[1]

Frida Díaz Barriga Arceo, Edmundo A. López Banda y Abraham Heredia Sánchez

> La vida no es la que uno vivió sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla.
>
> *Gabriel García Márquez*

Introducción

Desde la perspectiva de algunos teóricos del enfoque histórico cultural, los procesos subjetivos singulares se van configurando mediante unidades simbólico-emocionales, a través de prácticas dialógicas, comunicativas y reflexivas. Esto da la pauta para pensar que en la construcción subjetiva del sujeto ocurren procesos creativos y prospectivos, que no sólo son cognitivos, sino que abarcan la emocionalidad y pueden conducir a la transformación tanto del yo, es decir, de sí mismo, como de la forma de concebir e interrelacionarnos con el otro o los otros. Por ende, la subjetividad implica procesos dinámicos que son resultado de la actividad psíquica superior del ser humano y que implican que exista la conciencia, pero a la vez son indisociables del desarrollo cultural, del devenir en sociedad (Subero y Esteban-Guitart, 2020).

El aprendizaje humano, ya sea que ocurra en contextos formales, no formales o informales, se encuentra estrechamente ligado con la subjetividad de la persona que aprende. Se ha dicho que el proceso de construcción que está en la base de las experiencias subjetivas de

1 Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIIT IN301620. Una versión preliminar se presentó en el Congreso Somece 2020.

aprendizaje es resultado de la actividad discursiva del aprendiz, por ello depende de los recursos discursivos que tenga a su disposición en un momento determinado y que le permiten dotar de sentido y significado a la experiencia vivida.

> El hecho de que las experiencias subjetivas de aprendizaje sean el resultado de un proceso de construcción de naturaleza discursiva explica que podamos volver una y otra vez sobre una misma situación o actividad de aprendizaje en la que hayamos participado o que hayamos vivido en un momento determinado de nuestra vida y revisar, reinterpretar, resignificar la experiencia subjetiva de aprendizaje referida a ella (Coll, 2019: 6).

Desde la perspectiva de un autor clave en la corriente sociocultural, quien ha planteado la relevancia del pensamiento narrativo, Jerome S. Bruner, no hay otra manera de describir el "tiempo vivido" sino por medio de una narrativa autobiográfica o historia de vida, a través de la cual revisitamos continuamente la propia identidad, en los planos intra e intersubjetivo (Bruner, 2004). De hecho, la etimología de la palabra *narrativa* se relaciona con "conocimiento basado en la experiencia". *Narrare* es contar, hacer a una persona conocedora, en el sentido de dar a conocer (Bruner, 2004) y en la narrativa autobiográfica siempre se plasma el componente vivencial, subjetivo e interpretativo del propio narrador. Sin embargo, la voz personal es también una voz social y política con gran potencial para incitar nuevas configuraciones, miradas disruptivas ante lo existente, así como para llegar a provocar cambios culturales en contextos de exclusión y desigualdad (Díaz, 2019). La narrativa de las vivencias propias conduce a una diversidad de posibilidades de expresión, por lo que puede ser tanto un reflejo de la subjetividad como un dispositivo pedagógico y un artefacto que abona a la memoria social e histórica de un colectivo.

En lo que se ha llamado *giro narrativo* o *hermenéutico* en las ciencias sociales, particularmente en la historia, la sociología y la antropología, hay un claro rechazo a miradas impersonales, esencialistas y estereotipadas de la historia y de la condición humana,

centradas en una visión etnocéntrica occidental, como en el positivismo o en el estructuralismo. El nuevo viraje, hacia el estudio de la narrativa, en su cualidad interpretativa, trascendió los confines académicos.

> La narrativa se volvió casi simbólica: el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la élite dominante y de sus expertos; el modo de narrar su propia historia de mujer, de miembro de un grupo étnico, de desposeído. Tal populismo narrativo refleja, por cierto, la nueva política de la identidad; pero como veremos, es sólo una parte del todo. Contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez (Bruner, 2013: 16).

Por otro lado, la fotografía también puede ser un valioso artefacto cultural para explorar la subjetividad del ser humano. Mendoza (2014) afirma que las fotografías permiten la inscripción de las vivencias a fin de que no se olviden al transcurrir el tiempo y posibilitan una suerte de comunicación y diálogo intersubjetivo con grupos de interés que probablemente aún ni existen (por ejemplo, las generaciones sucesivas a las personas o eventos plasmados en tales imágenes). Debido a esto, al igual que la narrativa, la fotografía permite la sobrevivencia y el mantenimiento de la memoria del sujeto o grupo originario, aun después de que éste ya no esté físicamente.

Con base en lo anterior, este trabajo presenta una experiencia de generación de proyectos de fotovoz (fotografía participativa y narrativa) que se realizó de manera virtual con estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología, quienes exploraron, tanto en el caso propio como en el de otros colectivos estudiantiles (niños y niñas de preescolar y educación primaria; jóvenes que egresaron de distintas profesiones o que entraron a trabajar como repartidores; madres de familia apoyando "la educación en casa" y mujeres en riesgo de ser violentadas), las condiciones de vida durante la llamada "nueva normalidad" resultante de la pandemia por Covid-19. La intención primordial fue dilucidar sus condiciones de vida durante este inédito suceso, así como la emergencia de nuevas subjetividades (vivencias, emociones, tensiones y aprendizajes).

En el marco de un proceso de investigación y acción participativa, en el ámbito digital se enseñó a los psicólogos en formación la estrategia de fotovoz, derivada de dicho enfoque investigativo y de la cual se generaron proyectos encaminados a diversas poblaciones meta, elegidas en función de sus intereses y posibilidades de acceso a medios virtuales. Se conformaron equipos de trabajo que recopilaron, por medios virtuales, tanto las narrativas en texto o audio como las imágenes captadas con teléfono celular por parte de estudiantes y participantes de los proyectos de fotovoz. Como veremos a continuación, en todos los proyectos se da cuenta de lo que ha implicado la ruptura de la cotidianidad, las emociones que afloraron y el cambio en las prácticas socioculturales de mexicanas y mexicanos. Se evidenció la falta de justicia social, la brecha digital y las condiciones de riesgo e inequidad en el caso de niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, también se narra cómo se lograron nuevos aprendizajes, procesos de resiliencia en los participantes y la existencia de redes de apoyo o solidaridad con personas cercanas. El mayor reto fue conducir todo el proceso en la virtualidad, sin ningún contacto cara a cara, demostrando así la falacia de que toda interacción en la virtualidad es impersonal por definición. En el capítulo se presentan algunos ejemplos de imágenes y narrativas de los participantes y se discuten las implicaciones educativas.

Un postulado epistemológico importante del enfoque asumido es que la enseñanza-aprendizaje, al menos como se condujo en este trabajo es, a fin de cuentas, un relato de acción; el docente es un actor de primer orden como también lo son los educandos y los participantes. La tarea investigadora parte de contar historias sobre hechos y acciones de relevancia y, a partir de su análisis e interpretación, permite construir nuevas posibilidades de cambio y mejora en los escenarios educativos. Se trata, por consiguiente, de un enfoque más humanizado de investigación e intervención, donde se conjuntan, además del plano científico, los aspectos técnicos, morales, emotivos y políticos de los actores.

Puesto que el proceso histórico social de la pandemia por Covid-19 es dinámico, cambiante e incierto, hay que ubicar en un plano temporal y espacial el recorte que se realizó para su estudio: el

primer semestre de 2020 en la Ciudad de México, en la universidad de la nación, en la interacción entre la docente e investigadora y sus estudiantes de licenciatura, quienes a través de la virtualidad continuaban estudiando cómo aprender a intervenir como psicólogos en escenarios educativos, en un momento de franca ruptura de la normalidad hasta entonces conocida y pleno de incertidumbre y retos.

Narrativa autobiográfica y educación: unidad histórica y biográfica de la subjetividad

Distintos autores consideran que los relatos (literarios, históricos, biográficos o personales) pueden conducir a una profunda reflexión sobre la condición humana. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) citan a Clifford Geertz como uno de los principales teóricos que defiende que se ha producido una reconfiguración del pensamiento social cuando la cultura y la sociedad son comprendidas como un conjunto de textos a leer e interpretar. En el giro hermenéutico de las ciencias sociales son variadas las teorizaciones y autores que hablan de la relevancia del análisis e interpretación de los textos, enfatizando el papel del discurso, la subjetividad, la narrativa o la identidad, aunque no constituyan un todo unificado.

La narración personal permite trabajar con el proceso de construcción del yo, que "representa la toma de conciencia de lo que el sujeto es o cree ser en un momento determinado" (Herreros, 2012: 71); es decir, el *yo* es la experiencia del individuo de ser él mismo y atañe directamente a la identidad personal, que es el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo de cara a los otros. Para este autor, si bien el tema de la identidad o del uso de relatos en las prácticas educativas formales ocurre en cursos de historia, antropología o psicología, su empleo se enfoca habitualmente a estudiar identidades genéricas y, más que nada, para entender a individuos que pertenecen a otras culturas o momentos históricos, para comprender su idiosincrasia o problemática. Si bien son una práctica educativa valiosa, es mucho menos frecuente el empleo de los relatos en la reflexión y construcción del *yo*, pues "no se promueven prácticas

en las que el alumnado se piense a sí mismo desde su experiencia" (Herreros, 2012: 72). Es decir, en los escenarios educativos es poco frecuente el análisis de la propia subjetividad, menos aun en el plano intersubjetivo que abona a la comprensión desde el colectivo humano de pertenencia.

En este punto es donde encontramos una de las más interesantes vetas educativas del trabajo con narrativas personales, autobiográficas o autorreferenciales. Al elaborar un relato sobre su propia historia, sobre el *yo*, el estudiante piensa sobre sí mismo y sus experiencias de vida; puede reflexionar que los acontecimientos personales representan una unidad histórica y biográfica, pero no estática, porque no se trata sólo del pasado o de lo que le ha sucedido, sino de lo que se puede o quiere llegar a ser, como es el caso de lo experimentado en el hito histórico que significó la pandemia de Covid-19.

Por otro lado, si se comparten y analizan los relatos con los demás integrantes de la clase (todos ellos actores sociales y sujetos de la educación), ingresamos al plano de la intersubjetividad humana. Así, puede ocurrir un proceso de proyección, ya que como espectador de los relatos de vida de los demás, se puede pensar sobre el *yo* o el *self*, en relación con los relatos percibidos, de los demás, y así logramos entendernos como parte de un colectivo humano no como un ente aislado en un ejercicio solipsista.

Los estudiantes, como la gente común, suelen tener una concepción esencialista o estática del *yo* (soy, estoy…), pero cuando se anima un proceso de autorreflexión sobre sí mismo, se puede comprender la naturaleza narrativa de la identidad y arribar a una visión dinámica e incluso emancipadora (he sido, me estoy volviendo, seré…). Esto abona en la comprensión del plano de la subjetividad humana. Para Lambert (2010), en ello reside el gran potencial de la narrativa personal y autobiográfica, en la comprensión, la interpretación y la transformación simbólica de la propia experiencia, lo que nos permite generar una conciencia más profunda y la posibilidad de transformar no sólo la visión de nosotros mismos, sino del mundo (el plano de la intersubjetividad). En otras palabras, al pensarse a sí mismo y al narrarse ante otros, se está creando (y recreando, a la

par que co-construyendo) la identidad, teniendo presente tanto al *yo* como a *los otros*.

Una importante veta educativa del trabajo con narrativas personales como dispositivos pedagógicos conduce al análisis crítico y político de la realidad circundante, de la sociedad en que vivimos, de las hegemonías y grupos de poder, de la existencia de seres humanos que han sido acallados o invisibilizados. Al respecto, Lambert (2010) —quien ha trabajado la narrativa autobiográfica y colectiva mediante relatos digitales con un claro interés social y político— postula que la meta de dichos relatos es la toma de conciencia encaminada a miradas de la democracia y la emancipación, a cuestionamientos de las estructuras de poder, tanto para sus autores como para una audiencia amplia.

Al desvelar la propia identidad, una narrativa personal, que da cuenta de la experiencia vivida, constituye un vehículo importante para plasmar el componente afectivo, las creencias y sentimientos que acompañan los sucesos relevantes de nuestro devenir o bien, en función del plano de desarrollo y análisis, permite revisar y revisitar los motivos y valores que animan nuestros actos.

> Orientamos al alumno a que en su narración no se centre exclusivamente en sus acciones, sino que hable de sus emociones, sentimientos e ideas. Pretendemos que el relato no sea únicamente descriptivo de acciones o conductas, sino que incorpore una dimensión reflexiva, que haga referencia a las experiencias psíquicas que acompañaban la acción, en el intento de que el alumno trabaje también la dimensión más íntima y emotiva de su *yo* (Herreros, 2012: 72).

También hay que reconocer que las emociones se localizan en el espacio liminal entre los enfoques constructivistas individual y social, desafiando las divisiones entre lo individual vs. lo social, lo privado vs. lo público, es decir, la emoción opera como un componente constitutivo recíproco en la interacción/transacción de lo individual y lo social (Zembylas, 2019). Desde una perspectiva posestructuralista, para Zembylas hay que superar los reduccionismos psicológico y sociológico, reconociendo, a la vez, que el habla emocional está

embebida en relaciones de poder en una dinámica de rupturas y discontinuidades, cuestión que se haría evidente en las vivencias de los participantes del estudio.

Puesto que en esta investigación lo que interesa es desentrañar el sentido de las experiencias vitales de los actores educativos en pandemia, se recurrió al trabajo de Delory-Momberger (2009), quien menciona que las narrativas, en sentido amplio, y las fuentes biográficas y autobiográficas, en sentido estricto, son las que permiten a los agentes sociales incorporar los acontecimientos y experiencias más significativas a lo largo de la vida. Dicha autora menciona como principales fuentes narrativas, biográficas y autobiográficas, con gran potencial en la educación y en la investigación, a las historias de vida, los relatos orales, fotografías, diarios, autobiografías, biografías de personas significativas, cartas, memorias, testimonios, relatos de experiencias, testimonios y escrituras escolares, videograbaciones, entre otras posibilidades. Afirma que su importancia ha sido destacada en las ciencias humanas y sociales, principalmente, así como en la literatura, la psicología y la pedagogía.

En el campo de la educación, la narrativa —sobre todo de tipo autobiográfico o autorreferencial— ha tenido un auge creciente porque el acto de narrar(se) constituye uno de los mejores dispositivos pedagógicos para comprender el devenir de los sujetos en formación, de los propios enseñantes, de las formas de interacción y de los afectos que se viven en las instituciones educativas. También conduce a desvelar el sentido que las y los actores de la educación otorgan a los aprendizajes logrados en un momento y contexto histórico situados, y del peso de la vivencia en la institución escolar sobre la construcción de la propia identidad, abarcando los planos intra e intersubjetivo (Díaz, 2019).

De aquí surgió el interés por documentar las vivencias del estudiantado en un momento histórico excepcional: el confinamiento, la educación en casa, el tránsito abrupto a la virtualidad, como resultado del contexto de la pandemia por Covid-19. Como veremos a continuación, la llamada nueva normalidad marca un punto de inflexión en la construcción subjetiva de la realidad, entendiendo que el sujeto es un individuo y a la vez un ser social y que en la interac-

ción con los otros se *de-co-construye* con otras formas de simbolizar, hablar o actuar en torno a la emergencia de una nueva normalidad.

Pandemia y nueva normalidad, ¿emergencia de nuevas subjetividades?

El término "nueva normalidad" proviene del campo de la economía, no de la educación, como suele suceder en el discurso pedagógico. Inicialmente se aplicó como nota precautoria bajo la creencia de que se podía revertir una situación y regresar a "lo normal" después de un proceso de recesión económica. El término comenzó a emplearse en distintos contextos, en el sentido de que algo que no era lo típico se volvió lo típico en un momento determinado; esto es, la "nueva normalidad" se refiere a la situación que surge después de que un cambio intenso ha ocurrido. Así, sustituye a un estado de cosas anterior, que era aceptado, habitual o usual (Cahapay, 2020). A nuestro juicio, más que añorar el retorno a un estado de cosas anterior, que puede parecer mejor que el actual, tenemos que repensar a fondo la educación y transformar el *statu quo* imperante, tras explorar las voces del estudiantado y las imágenes de su nueva normalidad educativa.

La pandemia por Covid-19 ha sido mucho más que una grave crisis sanitaria a nivel global, pues ha desvelado las múltiples fracturas en los sistemas político, educativo y económico marcados por la desigualdad social, el control desde el biopoder y la depredación del ambiente y del patrimonio de los pueblos. Para autores como Giroux, Rivera-Vargas y Passeron (2020), en el campo de la educación, foco de este trabajo, requerimos hoy más que nunca un análisis de fondo de estas realidades y promover una educación antihegemónica. Esta pandemia, que no es la primera ni será la última, ha hecho evidente una insalvable crisis política e ideológica del sistema actual "generada tras años de negligencia por parte de gobiernos que, a través de políticas preferentemente neoliberales, negaron la importancia del bienestar público (particularmente de la salud y de la educación)" (Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, 2020: 1). En el

plano educativo, dichos autores coinciden que en muchos países se ha privilegiado un modelo educativo global no inclusivo, basado en la meritocracia y la estratificación, que en contradicción a lo que se pregona, anula el pensamiento crítico y normaliza la segregación escolar y la desigualdad.

El derecho a la educación es un derecho humano, pero no se distribuye en condiciones de equidad ni con la debida calidad. La pandemia por Covid-19 hizo evidente que el acceso a medios y tecnologías digitales, requisito básico para el enfoque de educación en casa adoptado en muchos países, no llega a los sectores más necesitados. Así, son dichos sectores, las llamadas "poblaciones residuales" del sistema neoliberal, los que se ven segregados o están en desventaja no sólo en las clases virtuales, sino en el acceso general a los bienes de la educación, con modelos de educación remota y de emergencia que resultan poco pertinentes para ellos, ajenos a sus necesidades o escasos en cobertura y calidad.

La brecha digital en México no era desconocida antes de la pandemia. Según datos del INEGI (2019), en 2019, 43 por ciento de los hogares en México carecía de algún tipo de conexión a internet, estando en desventaja los habitantes de áreas rurales y los de estrato socioeconómico bajo. En el medio rural, 47 por ciento no tenía acceso a la red en su hogar. Entre la población perteneciente al estrato socioeconómico alto, 92 por ciento son usuarios de internet, en tanto que sólo 45 por ciento lo es entre quienes se ubican en el estrato bajo.

Si la intención de trasladar la escuela a internet, al radio o a la televisión se queda en la emisión unidireccional de contenidos curriculares factuales, fragmentados e inertes, debido a los recintos disciplinares en los que se les ha enclaustrado, será muy difícil *formar* al ciudadano en su sentido amplio, se repetirá el círculo viciado de únicamente *informar*. De mayor relevancia sería proponer núcleos temáticos flexibles y problematizadores, en torno a saberes que den cuenta de la realidad emergente, presente y futura, que estamos viviendo en los ámbitos local y global con la pandemia. El aprendizaje, tanto si estamos en condiciones emergentes o no, requiere abordarse desde distintas miradas a sus componentes ético, político

y ciudadano para lograr un diálogo entre disciplinas. Se requiere transitar a un enfoque centrado en el aprendiz, con ambiciosas metas de formación de la persona y de la ciudadanía, que dé la pauta para construir trayectorias de aprendizaje ajustadas a necesidades y capacidades (Magendzo, 2020).

Otros colectivos también están viviendo importantes barreras y procesos de exclusión educativa, que no aparecieron a partir de la pandemia, pero sí se agudizaron debido a ella. El Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020) aporta el dato de que en el mundo una de cada siete personas vive con alguna discapacidad; en la pandemia por Covid-19 este sector de la población enfrentó más barreras para acceder a la información, la educación y los servicios. Apenas en años recientes las personas con discapacidad comenzaron a ser vistas bajo el modelo social de la discapacidad y del enfoque de la educación inclusiva dejando atrás las miradas asistencialistas.

El desarrollo de aplicaciones digitales para la inclusión (tecnologías de asistencia) permitió avizorar que se podrían derribar muchas barreras en las aulas, abarcando a distintos sectores de la población en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, según Echeita (2020), el peligro es que se viva un retroceso en los avances logrados, que se invisibilice a la población educativa en situación de vulnerabilidad y que no se tomen las medidas pertinentes para su atención educativa en condiciones de equidad. Por ello, el mayor reto es generar cambios disruptivos que impidan el regreso a condiciones de exclusión, maltrato o fracaso escolar, pero también evitar que se acrecienten estos problemas en la llamada nueva normalidad.

No podemos dejar de lado otro grupo en condición de vulnerabilidad social y educativa, que se acrecentó en esta pandemia y nos referimos a la mitad de la humanidad: las mujeres. De acuerdo con Giannini y Albrectsen (2020), como saldo educativo de la pandemia por Covid-19 se prevé el incremento en todo el mundo del abandono escolar, sobre todo de niñas y adolescentes, a lo que se sumará más violencia de género, embarazo precoz, explotación sexual y matrimonio forzado de menores. Estas cuestiones generan, dado el interés de este trabajo, diversos cuestionamientos respecto a los sujetos de la educación. ¿Qué les está sucediendo en el confinamiento y, en su

caso, qué pasará con la nueva normalidad? Las noticias en la prensa y los reportes oficiales hablan del aumento de la violencia de género, en el hogar y fuera del mismo, así como de una sobrecarga de responsabilidades para las mujeres. Encontramos situaciones complejas en el desenvolvimiento del estudiantado en el mundo escolar en la virtualidad, a pesar de que al considerarse que son “nativos digitales” la expectativa era que no tendrían mayor problema en dicho tránsito de lo presencial a lo virtual.

Todas las condiciones descritas nos llevan a pensar que el panorama de la llamada nueva normalidad en lo que atañe a la educación no fue sólo cuestión de transitar de la manera más tersa posible a escenarios de virtualidad o aprendizaje a partir de medios. Más bien, encontramos que, en muchos contextos locales y globales, amén de la gran desigualdad en el acceso, la visión tecnocrática de creer que la cobertura y exposición a los mensajes unidireccionales de la comunicación en pantallas de computadora o televisivas bastan para proporcionar educación ha sido un error.

Son muchas las aristas de este complejo problema y en este trabajo nos hemos planteado diversas interrogantes: ¿Cómo están viviendo la pandemia los actores de la educación, en este caso, tanto hombres como mujeres estudiantes?, ¿qué han experimentado durante el confinamiento y la educación en casa?, ¿cómo se vislumbra desde su mirada la nueva normalidad?, ¿qué sucede con las mujeres, con las personas con discapacidad y con quienes no pueden quedarse en casa?

Las interrogantes mencionadas nos llevaron a postular cómo recuperar estas vivencias desde la realidad que reportan de viva voz los implicados, particularmente en el tema de la educación.

No podemos soslayar que en la inmediatez del suceso histórico que a todos nos ha envuelto se ha generado una corriente de pensamiento preocupada por el biopoder, en el sentido de que los medios de comunicación masiva que vehiculizan los intereses de los grupos de poder emplean discursos que influyen en el plano subjetivo y pretenden “volver dóciles a los cuerpos”, en tanto hay un bombardeo de comunicaciones que provocan la llamada infodemia, donde se apela a la emocionalidad carente de reflexión crítica mediante la

abundancia de mensajes falsos que pretenden pasar por verdaderos. Al respecto, Értola (2020) encuentra que en los medios de comunicación dominan los mensajes que reducen el problema del Covid-19 a un asunto médico y biológico, desde una neutralidad cientificista, que termina culpabilizando al individuo, bajo la idea de que quien que no haya ajustado su cuerpo (por ignorancia o negligencia) a las variantes normativas de la prevención y el confinamiento —así, a título individual— termina siendo el causante de la pandemia y, por ende, debe ser castigado o segregado. Esto aporta un sesgo a la problemática y anula la reflexión desde otros planos.

En una línea similar, Schor-Landman (2020), del Observatorio Social del Coronavirus, del Clacso, indica que en el plano subjetivo se están atravesando no sólo padecimientos, sino un claro malestar en la cultura capitalista, que ha hecho replantear costumbres con la consecuencia de la desorientación de las colectividades de cómo comprender y qué hacer. Hay que cuestionarnos si tenemos los recursos simbólicos suficientes para afrontar una realidad en estado de urgencia subjetiva y social en todo el mundo, que nos enfrenta a que el ser humano no es, ni por mucho, omnipotente. También hay que desvelar intereses y decisiones políticas, a la par que "reinventar construcciones sociales de nuevas narrativas aplicables para un mejor vivir" (Schor-Landman, 2020, s.p.). Por esto consideramos muy importante escuchar las voces de los actores, entender cómo interpretan la realidad que viven, contrastar sus opiniones, reflexionar críticamente desde distintas ópticas y estados emocionales lo que la pandemia ha implicado para los sujetos de la educación y los caminos que vislumbran.

Narrativa y fotografía participativa en la investigación acción. La fotovoz

En este trabajo partimos de la premisa de Rudduck y Flutter (2007) de que hacer escuchar la voz de los estudiantes y las estudiantes a través de la narrativa de sus experiencias es una de las mejores opciones para desentrañar *su* perspectiva de la realidad y propiciar el

tipo de cambios que requiere la institución escolar. Es a través de sus vivencias intra e intersubjetivas que podemos hacer visibles las situaciones de marginación, resistencia o problemáticas que ocurren en las escuelas, así como también el tipo de relaciones, redes de apoyo o formas de enseñanza que les resultan más motivantes y benéficas. Asimismo, podemos desentrañar sus fondos de identidad en relación con la escuela y sus vivencias más significativas (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Ya anticipamos que la narrativa es la expresión idónea de la voz del estudiantado, de su "tiempo vivido" en el contexto escolar del momento histórico-social que les toca experimentar, en torno a esas unidades simbólico-emocionales relativas a la propia subjetividad, a la comprensión del mundo que configuran desde los lentes de la cultura a la que pertenecen.

La narrativa autobiográfica puede emplearse como dispositivo pedagógico, en cuanto es un elemento o artefacto educativo que permite realizar una función determinada, y facilita la comprensión, el aprendizaje y la expresión subjetiva. El estudiantado, mediante una narrativa personal en la que el autor o la autora se expresan de manera abierta, desde su propia voz y con autenticidad, tanto los pequeños como los mayores, puede plasmar sus intereses, motivos, capacidades y posibilidades.

Se puede hipotetizar que la narrativa autobiográfica situada en un contexto como el que aquí nos interesa —en un proceso social emergente e inédito para el narrador, cargado de incertidumbre, que rompe la cotidianidad, que transcurre en una condición de confinamiento, con una sobreexposición a mensajes contradictorios en la comunicación social— genera rupturas o discontinuidades en los planos de la intrasubjetividad e intersubjetividad humana. Anticipamos que todos los fragmentos de las historias de vida de los estudiantes involucrados tendrían como común denominador el tener que haber salido de las escuelas para llevar a la práctica la llamada educación en casa, desde el nivel preescolar hasta el universitario. La consigna de transitar del mundo físico al mundo virtual también ha implicado muchos retos y emociones intensas, sin importar que se pertenezca a generaciones "tecnologizadas", ni que se presuponga que son nativos digitales.

Con la finalidad de potenciar la narrativa de lo que se ha vivido en la pandemia e introducir la representación iconográfica de la realidad experimentada, su interpretación y reflexión, se recurrió a la estrategia de fotovoz (*photovoice*). La fotovoz es una estrategia de investigación cualitativa con gran potencial para la comprensión *desde dentro* del sentir y vivir de una comunidad. Es reconocida como parte de la investigación-acción participativa y de los estudios etnográficos y se emplea habitualmente en contextos comunitarios.

En la fotovoz los propios participantes de la comunidad de interés toman una o varias fotografías (con base en una serie de preguntas o de un plan acordado con el agente educativo o investigador) y realizan una narrativa personal sobre cada imagen. De esta manera, a la vez que son participantes, autores de texto e imagen, se posicionan como coinvestigadores de su propia experiencia de vida. Posteriormente, se organizan grupos de diálogo en los que se discute y profundiza en el asunto de interés y se exponen las producciones del colectivo (Latz, 2017; Soriano y Cala, 2016). Un ejemplo afín es el de Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013), en el que se convocó a estudiantes de educación primaria a realizar fotografías digitales con narrativas colaborativas, en las que plasmaban su mirada sobre cómo mejorar su escuela y sobre sus posibilidades de participar. La participación fue nutrida y como resultado se generaron diversas propuestas de mejora de las escuelas involucradas.[2]

En los proyectos de fotovoz es posible no sólo plasmar la realidad desde la interpretación de quien toma las fotos y narra las historias, sino que se busca la crítica y deconstrucción de los discursos dominantes, el reconocimiento de exclusiones o injusticias sociales, así como la delimitación de contextos de oportunidad para transformar a la comunidad. Para ello, es importante plantear una ruta de

2 En nuestro grupo de investigación, antes de la pandemia, realizamos un proyecto de fotovoz con estudiantes normalistas de la emblemática Escuela Normal Rural "Isidro Burgos", en Ayotzinapa, Guerrero, enfocada en desvelar sus fondos de identidad, que denominamos *Fotovoz Ayotzinapa: Lugar de Tortugas*. Se construyó un sitio web (<https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>) y se publicó un artículo de investigación (Díaz, Barroso y López, 2021).

deliberación crítica y cuestionar lo instituido o invisibilizado (Díaz, Barroso y López, 2021).

Cuando trabajamos con datos visuales, como en el caso de la fotovoz, es relevante, además de revisar lo que puede ser visto en la apariencia o superficie de la imagen, lo que la imagen denota, también lo que simboliza, en su connotación desde los lentes de la cultura (Tójar y Rodríguez, 2013). Asimismo, se requiere pasar a un plano más profundo, donde se pueda revelar lo que está oculto, borrado o ausente, porque desde la connotación cultural que damos a una imagen podríamos invisibilizar o negar algún plano. Lo mismo sucede con las narrativas; no hay que quedarse en la anécdota, sino reflexionar sobre su sentido profundo en los términos antes dichos. Es decir, los proyectos de fotovoz en su cualidad de procesos dinámicos, contextualizados, resultan de interés para explorar la identidad y experiencias de sus autores y del colectivo al que pertenecen porque permiten leer la realidad desde sus ojos y sus voces.

Experiencia educativa con proyectos de fotovoz sobre la nueva normalidad

Contexto y participantes

La experiencia se realizó en el semestre 2020-2 en la Facultad de Psicología de la UNAM. Esta facultad estuvo en paro durante tres meses, a partir de febrero de 2020, debido a que la ASMOFP tomó las instalaciones en respuesta a las situaciones de acoso a las estudiantes en este plantel, no resueltas por las autoridades, y en demanda de la instauración de políticas institucionales de género, la conformación de instancias de prevención y atención a la violencia de género, así como el seguimiento y sanción a los agresores. Este hecho sensibilizó a la comunidad de una entidad universitaria cuya población es mayoritariamente femenina y más adelante se vería reflejado en sus voces e imágenes durante la pandemia. Debido a esto, el semestre académico comenzó en mayo de 2020, ya en pleno confinamiento por la pandemia, y terminó en el mes septiembre. Debido a la polí-

tica de confinamiento, todas las clases se impartieron de manera virtual en servidores y plataformas de la universidad, pero con el equipo de cómputo y acceso a internet del que se dispusiera en los hogares de docentes y estudiantes. Esto implicó al estudiantado de esta entidad que el periodo escolar (semestre 2020-2) se alargara en total nueve meses fuera del plantel (tres de huelga, seis entre cursos virtuales, exámenes y asueto de verano) y comenzara una dinámica de estudios en la virtualidad que los alumnos denominaron "el zoomestre", que fue cuando se realizó esta indagación. Posteriormente, dada la evolución de la pandemia, se continuó en confinamiento y durante los semestres 2021-1, 2021-2, 2022-1 las clases continuaron en línea, siendo hasta el semestre 2022-2 que inició el retorno gradual a las aulas físicas y se realizaron cursos de educación híbrida.

En el caso de la asignatura Programas de Intervención Psicoeducativa, en la que se condujeron las experiencias con fotovoz, se trabajó en la virtualidad en las plataformas Zoom para trabajo síncrono semanal con duración de tres horas y Edmodo para actividades asíncronas. Se contó también con el recurso WhatsApp para hacer un grupo de los integrantes de la clase. La asignatura es optativa de elección, se imparte en sexto semestre en el campo de Psicología de la Educación y se dirige en la modalidad de seminario-taller. Lo que se pretende en el curso es la formación teórico-metodológica de los futuros psicólogos en el diseño, desarrollo y evaluación de programas psicoeducativos en escenarios formales e informales abarcando una diversidad de contextos educativos y sociales e incluyendo colectivos vulnerables. Desde 2017 la docente (autora principal de este escrito) y dos asesores tecnopedagógicos (los coautores) han realizado los ajustes al curso para que puedan participar semestralmente jóvenes con discapacidad intelectual durante todo el semestre en un programa de inclusión educativa en la universidad, Construyendo Puentes UNAM. Entre otros tópicos, en el curso se revisan métodos de investigación e intervención comunitaria en escenarios educativos, de ahí la pertinencia de introducir la fotovoz. En el periodo revisado se contó con 27 estudiantes de la Licenciatura en Psicología —hombres y mujeres— con una media de edad de 20 años y sólo accedió un

joven de 23 años con discapacidad intelectual. Todas las sesiones y actividades se realizaron en línea.

Propósitos

El propósito educativo perseguido fue que los estudiantes del curso se apropiaran de la estrategia de fotovoz a fin de diseñar, conducir y digitalizar un proyecto de fotografía y narrativa participativa que diera cuenta de la nueva normalidad experimentada y relatada en primera persona por un colectivo o población meta de su interés. La intención educativa era, por un lado, la apropiación de estrategias de investigación-acción participativa en contextos comunitarios, en este caso a través de la virtualidad, con el propósito de lograr una mayor comprensión y reflexión respecto a la manera en que los sucesos relacionados con el confinamiento, la pandemia por Covid-19 y el enfoque de la educación en casa estaban transformando a los actores de la educación, en concreto al alumnado, en los planos de la subjetividad humana y la interacción educativa.

Procedimiento de diseño tecnopedagógico de proyectos de fotovoz

Se destinaron aproximadamente cinco semanas a la realización de esta experiencia educativa, que contemplaron desde la presentación y discusión de sus bases teórico-metodológicas hasta la planeación, conducción, retroalimentación y exposición final de los proyectos. Como ya se indicó, se alternaron sesiones de seminario y taller en la plataforma Zoom, publicación de avances y retroalimentación en Edmodo y un *chat* entre participantes en WhatsApp. Los participantes recibieron los apoyos requeridos en el manejo de las plataformas y aplicaciones del curso, así como instrucción directa respecto a la metodología y diseño de un proyecto de fotovoz. Se les proporcionaron pautas para el desarrollo de narrativas, fotografías digitales y formatos de planeación de este tipo de proyectos en versión digital

y a distancia. Según los participantes, fue de gran utilidad la plantilla de planeación de proyecto fotovoz que se les proporcionó a los equipos. Se les explicaron los principios de la narrativa, se discutieron ejemplos de este tipo de proyectos y se les dio video tutoriales para tomar mejores imágenes.

En la mayoría de los proyectos se recurrió a la toma de fotografías mediante los teléfonos celulares de los propios alumnos de psicología mientras que, en otros casos, ellos solicitaron a su población meta (escolares y sus madres, universitarios, mujeres, jóvenes repartidores) que tomaran las fotografías y se las enviaran con el texto o audio de la narración. La negociación del acceso y las condiciones de trabajo se ajustaron en función de los participantes. El formato de presentación de cada proyecto de fotovoz lo podían decidir conforme a sus facilidades y equipo disponible: exposición con láminas de Power Point, video en el programa de edición que eligieran o en un sitio web elaborado en la plataforma Wix.com. Cabe mencionar que varios integrantes de los equipos reportaron condiciones difíciles para acceder a internet, carencias en el equipo de cómputo para trabajar en casa y algunos estudiantes sólo podían acceder a internet por medio de su teléfono celular y el plan de datos pagado que hubieran contratado.

A pesar de las limitaciones, el sentido del proyecto y la estrategia de fotovoz despertaron gran interés. Los estudiantes de psicología participaron con entusiasmo y compromiso en los distintos proyectos, porque se abordó un asunto de interés que los involucraba y porque ellos mismos definieron el foco de su trabajo y la población meta con la cual trabajarían. Se dedicó aproximadamente un mes y medio a la actividad; se presentaron continuamente avances parciales y finales en las sesiones en Zoom de la asignatura y los estudiantes recibieron retroalimentación de la docente. Los dos asesores tecnopedagógicos apoyaron al alumnado en el manejo de la edición de imágenes, audio, video, sitio web, etcétera, aportándoles aplicaciones y recursos, todos ellos de fácil acceso y gratuitos. Varios equipos contactaron a su población meta y dialogaron con ella empleando Zoom, tal como habían aprendido a manejarlo en la clase. Se les impulsó continuamente a emplear la tecnología con fines de investigación y con sentido humano.

Resultados

Se condujeron varios proyectos que abordaron la nueva normalidad provocada por la pandemia por Covid-19. En el cuadro 1 se sintetizan los aspectos abordados, la población meta que compartió fotografías y narraciones autobiográficas. En los proyectos en que existe acceso abierto, ya sea en un sitio web o un video en YouTube, se indica el vínculo al mismo, mientras que, en otros casos, la presentación se realizó en Zoom.

Cuadro 1

Proyectos de fotovoz sobre la nueva normalidad de los estudiantes y otros colectivos

Título	Población meta y tópico
Aprendiendo desde casa y aburriéndome en el intento. El pensamiento y sentir de los niños durante la cuarentena.	Niños y niñas de educación preescolar y primaria de CDMX y otras ciudades del interior. Madres de familia. Hablan del enfoque "Aprende en casa" y expresan cómo les gustaría aprender. Casi con las mismas palabras dicen estar aburridos y cansados de tantas tareas. Las madres afirman estar agotadas y no tener todos los elementos para enseñar a sus hijos en casa. Sitio web en Wix.com <https://fotovozprimaria.wixsite.com/aprendiendodesdecasa>
Experiencias sobre la pandemia y percepciones de infantes (3 a 7 años) acerca del uso de EPP.	Preescolares de ambos sexos de entre 3 y 7 años. Expresan que no les gustan las tareas repetitivas, que aprenden mejor cuando juegan y que desearían regresar a la escuela para estar con sus pares, incluso los más pequeños. Aunque no comprenden a fondo los mecanismos de transmisión de la enfermedad se han apropiado de muchas conductas preventivas. Sitio web en Wix.com <https://exppandemiainfantes.wixsite.com/website>
Los retos de estudiar y trabajar en tiempos de pandemia.	Estudiantes universitarios de distintas licenciaturas que estudian y trabajan. Hombres y mujeres se sienten fatigados, estresados, dicen no rendir al máximo, pero han logrado adaptarse y logran nuevos aprendizajes y actitudes resilientes. Se resisten a abandonar su carrera. Encuentran muchas contradicciones en la nueva normalidad que les toca vivir. Sitio web en Wix.com <https://brnda022.wixsite.com/fotovoz>
La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid.	Estudiantes universitarios en confinamiento que estudian en casa en la virtualidad. Cuestionan la llamada nueva normalidad y lo que les ha afectado en lo personal y familiar. Han vivido emociones contrapuestas, no tienen condiciones idóneas ni todas las habilidades requeridas para transitar a la educación en la virtualidad, pero se han esforzado para que su trayectoria escolar no se vea truncada. Video alojado en YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=opUNMiwu2wU&feature=youtu.be>

Título	Población meta y tópico
Cenizas de la hoguera. ¿Qué aprendizajes nos deja el feminismo?	Mujeres y hombres jóvenes. Hablan de lo que han aprendido respecto a los prejuicios y los roles de género que han trascendido en su vida cotidiana y ofrecen diversas reflexiones desde la perspectiva del discurso del feminismo. En clara alusión a lo que ha sucedido en la UNAM y en la Facultad de Psicología, cuestionan las agresiones, discriminación y abusos por motivos de género y expresión sexual entre la población mexicana. Presentación con diapositivas de Power Point.
Hoy soy tu voz. Violencia de género.	Mujeres de distintas edades y condiciones que han vivido episodios de violencia de género en diversas etapas de la vida. Narran con valentía sus historias y se ofrecen imágenes cargadas de simbolismo para expresar sus derechos humanos y crear conciencia. La pandemia ha venido a generar aun más tensiones; algunas se perciben más violentadas, pero no han callado sus reclamos de justicia. Video alojado en YouTube. <https://youtube/94clu1JjsAo>
Nuestro egreso en pandemia. Experiencias y sentires de universitarios.	Estudiantes que se encontraban realizando su servicio social o su tesis; a punto de titularse; en proceso de ingreso a un posgrado; tramitando un intercambio escolar o una beca. Encuentran muchos obstáculos en el camino. ¿Será culpa de la pandemia o de los sistemas de gestión burocráticos y obsoletos que entran en crisis? Se generan muchas tensiones que afectan el trayecto de vida y carrera de estos jóvenes, pero también la búsqueda de nuevos caminos y soluciones. Los participantes, mujeres y hombres, consideraron que compartir sus historias en un grupo de discusión fue un hecho resiliente, porque en otros contextos no se sienten escuchados. Video alojado en YouTube. <https://youtube/utplmV6G7wM>
Pandemia de desempleo y soluciones alternas.	Jóvenes hombres y mujeres que comenzaron a trabajar como repartidores en Rappi y UberEats, a cambio de un salario modesto y sin prestaciones; exponen su salud todos los días para que la gente que tiene posibilidades económicas se quede en casa y no se contagie de Covid-19. Los participantes, a quienes se entrevistó y fotografió, afirman que ha sido la mejor alternativa a su alcance para sobrellevar la pandemia, aunque la consideran temporal y cuestionan la situación laboral de los repartidores. Sin embargo, también encuentran un sentido social en esta labor. Presentación con diapositivas de Power Point.

El análisis de contenido de las narrativas e imágenes de estos proyectos refleja una diversidad de planos discursivos que evidencian cómo se ha visto trastocada la cotidianidad y los proyectos de vida de los participantes; qué es lo que configura su nueva normalidad y cómo ha incidido en el plano de la subjetividad o en el contexto social que la determina. A continuación, se presentan algunos extractos discursivos y se ofrecen, a manera de ilustración, imágenes y narrativas de los distintos proyectos.

Los actores de la educación no estaban preparados para el aprendizaje formal en la virtualidad

En los diversos proyectos la voz del estudiantado plantea que no habían tenido experiencias de educación formal en la virtualidad y que no sólo era el hecho de trabajar en la red, sino que se trataba de otra forma de enseñar y aprender. Expresaron haber dejado de lado un conjunto de prácticas socioculturales asociadas con la educación presencial —que es la que han vivido— y a su propia identidad de aprendices, particularmente en lo relativo a socializar y a las interacciones que acostumbraban en la presencialidad, caracterizada por los encuentros cara a cara cotidianos. Destacan, en varios de los relatos, que en casa carecen de condiciones para el aprendizaje en línea; no tienen espacios independientes para estudiar ni equipo de cómputo, mucho menos acceso a internet de banda ancha (véase figura 1).

FIGURA 1

Una joven universitaria muestra las condiciones en las que estudia en casa durante muchas horas con ayuda de su teléfono celular y "entre dos paredes y una sábana"; ha experimentado todo tipo de emociones y restricciones, incluso varios familiares han enfermado de Covid-19; aun así sigue adelante estudiando y dice haber aprendido a afrontar la adversidad.

- **He pasado a vivir entre una puerta, dos paredes y una sábana que me ha servido de fondo para las clases por Zoom en las que debo encender la cámara. Mi rendimiento físico y emocional ha bajado...**
- **Pierdo concentración fácilmente y en ocasiones he preferido omitir mis participaciones porque hay mucho ruido en mi casa...**



Fuente: Proyecto Fotovoz "La nueva normalidad de los estudiantes".

Lo antes dicho ha sido corroborado por encuestas hechas a estudiantes de educación superior, en las que se encontró que entre los motivos para no encender las cámaras al tomar clase están las condiciones de sus viviendas, el ruido, la dinámica familiar y la precariedad de la conexión a internet. Algunos estudiantes consideraron que aprendían menos porque las condiciones de estudio, el malestar emocional y el exceso de horas frente a la pantalla impedían conseguir la concentración y la motivación requeridas. Para muchos jóvenes, esto fue motivo de desgaste emocional, ausencia de interacción con sus pares y falta de interlocución con los docentes. Las emociones y reacciones más referidas fueron estrés, ansiedad, temor, falta de interés por el estudio, imposibilidad de atender y concentrarse, cansancio, problemas para dormir.

No obstante, los estudiantes que persistieron en sus estudios, fue porque no querían ver interrumpida la llegada a la meta de consolidar sus licenciaturas, a pesar de los obstáculos que enfrentaban. Sus principales redes de apoyo estaban en su círculo inmediato, el familiar. Es evidente que la situación material, los recursos económicos de la familia o propios, la disposición en casa de facilidades para el empleo de tecnologías y para el trabajo en línea definían si existían o no contextos de posibilidad para continuar con sus trayectorias escolares o interrumpirlas. Además de las condiciones socioeconómicas del estudiantado, un factor clave fue la posibilidad de contar con redes de apoyo, familiares o sociales, y la posibilidad de desplegar estrategias resilientes tanto individuales como en el colectivo de referencia (véanse Díaz, Alatorre y Castañeda-Solís, 2022; INEGI, 2020; González-Velázquez, 2020).

Algunos de los principales rasgos de las vivencias de los estudiantes cuando inició la pandemia y el confinamiento se reflejaban en situaciones como las descritas en los siguientes extractos discursivos:

> Sí, en definitiva, me afectó. En esta etapa de mi carrera es donde aplicamos el conocimiento adquirido en los pacientes. No tenemos la práctica clínica, que es lo más importante. La integración que tenemos es muy poca o entre compañeros no nos hablamos a menos que seamos

del mismo equipo y sólo para realizar las presentaciones (Estudiante de Medicina. Proyecto "La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid").

Soy una persona que necesita interactuar con las cosas para poder entenderlas, así que fue muy difícil en cuanto al aprendizaje, no me sentía motivada en las clases, era muy fácil distraerme con otra cosa o simplemente no prestar atención (Estudiante de Arquitectura. Proyecto "La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid").

Siento que me hace falta el contacto presencial con mis compañeros para trabajos en equipo y esa vibra que se transmite en el salón de clases, ya que disfruto estar en CU. También me hace falta la biblioteca, pues me gusta consultar los libros y estudiar ahí, ya sea en la de la facultad o en la Biblioteca Central, pues me siento más productiva dentro de las instalaciones y puedo ver a mis amigos (Estudiante de Psicología. Proyecto "La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid").

Nos hemos tenido que adaptar a las nuevas formas de educación en línea y trabajo, lo cual produce que pasemos más tiempo en dispositivos electrónicos [...] lo anterior puede desencadenar fatiga e inclusive estrés [porque] no todas las personas cuentan con los mismos recursos materiales o emocionales (Estudiante universitaria que estudia y trabaja. Proyecto "Los retos de estudiar y laborar en tiempos de pandemia").

Al parecer, la insatisfacción con la educación en línea recibida por los estudiantes universitarios de ambos sexos ha cancelado la posibilidad de la formación en la práctica de la profesión psicológica; los ha apartado de problemáticas y escenarios de intervención social; además, dejaron de interactuar con sus pares y el exceso de horas frente a la pantalla no redundaba en beneficio de sus aprendizajes y emociones. Para muchos estudiantes, el profesorado no estaba capacitado para educar en la virtualidad, pues básicamente recibieron capacitación para el manejo técnico de plataformas y dispositivos digitales, no para el uso educativo de los mismos ni para la

consolidación de competencias propias de la profesión. Por el contrario, desde la literatura especializada de la propia psicología de la educación virtual se requiere propiciar interacciones entre los agentes educativos, los estudiantes y los contenidos, que estén signadas por tres presencias: cognitiva, docente y social-emocional (Garrison y Anderson, 2010). En función de lo que narraba el alumnado, el problema no era sólo la carencia de infraestructura y equipo, sino una gran insatisfacción con la educación en línea que se les brindaba, porque en muchos casos se vio reducida a videollamadas en las que el profesorado impartía cátedra en una dinámica unidireccional o aportaba información factual a través de lecturas y videos que no se comprendían ni despertaban interés. En los proyectos realizados con estudiantes de preescolar y primaria aparecieron situaciones similares, niñas y niños mencionaban que los llenaban de tareas poco interesantes, que tenían demasiadas clases o mucho trabajo escolar, que la meta era mandar múltiples evidencias que no generaban aprendizajes y que estaban "aburridos". Las grandes ausencias residían en la falta de diálogo, de retroalimentación, de interacción constructiva, de trabajo en colaboración, puesto que aprender es un acto no sólo intelectual, sino emocional y eminentemente social.

Emociones contrapuestas y nuevas prácticas sociales a las que hay que adaptarse

El asunto de la emocionalidad en las personas fue el más recurrente en todos los proyectos cuando se habló de las reacciones y correlatos de la pandemia, de la forma en que ha cambiado el entorno de vida y los retos que se enfrentan. Aunque se mencionaron más las emociones a las que se atribuía una carga negativa, también se reportaron emociones positivas cuando se lograban sortear problemas o recuperar una relativa estabilidad. Asimismo, se dio cuenta de los aprendizajes logrados y las respuestas resilientes, tanto en lo individual como en lo colectivo, desplegados al transcurrir las semanas en confinamiento. Sobre todo, en el nivel universitario se llegaba a decir que todo reto es una oportunidad y se tomó conciencia de situaciones no sólo

en el ámbito individual, sino también en el global, que comprometen a todos los seres humanos y al planeta mismo. De ahí la importancia de un análisis crítico y consciente de lo que se estaba viviendo, del papel propio como actor social (véase figura 2).

Figura 2

Un joven de licenciatura encontró que también hay cambios positivos, puesto que la contaminación ha bajado, las ciudades están más limpias y era momento de reflexionar sobre el daño que la vida moderna ha provocado a la naturaleza y al ambiente, para pensar en lo que debemos transformar como seres humanos. Dice: "Nos encontramos en un constante cambio, en esta nueva etapa, la naturaleza despierta y toma lo que nosotros, humanos, le hemos arrebatado…Si la naturaleza puede, ¿por qué nosotros no?"



Los estudiantes más pequeños, tanto niñas como niños, hablaban principalmente de aburrimiento; los mayores de estrés y ansiedad; los de todas las edades de pérdida de motivación para estudiar y de dificultad para concentrarse en lo académico:

> Emocionalmente ha sido un sube y baja de ánimos, ya que no siempre me siento motivada para hacer cosas y me cuesta trabajo concentrarme […] me he logrado sobreponer a ello buscando motivarme y alivia-

nando la tristeza a través de diversas actividades; mis favoritas son meditar, bailar, caminar, leer, mantener un buen cuidado personal, ver videos [...] tengo la fortuna de seguir en terapia a través de la virtualidad (Estudiante de Psicología. Proyecto "La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid").

Me siento estresada porque ellos [sus hijos] en su aburrimiento no quieren trabajar, no quieren hacer caso (Madre de familia. Proyecto "Aprendiendo desde casa y aburriéndome en el intento").

Cada noche no puedo dormir pensando en esa situación (Estudiante, mujer de 19 años. Proyecto "Hoy soy tu voz. Violencia de género").

Me siento realmente perdida porque la zozobra es muy fuerte, ni siquiera sé qué sigue, me siento demasiado ansiosa porque sé que pierdo el tiempo (Estudiante universitaria. Proyecto "Nuestro egreso en pandemia. Experiencias y sentires de universitarios").

No ha sido nada fácil, pero también he aprendido y, como quien diría, he renacido de la gran enseñanza que ha traído la pandemia. Aprendí a valorar más aún a mis familiares, el trabajo de todas y todos los mexicanos, la salud, sobre todo, pero lo que más aprendí a valorar es la vida (Estudiante de Psicología. Proyecto "La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid").

El tema de las emociones muestra que, por un lado, no se contraponen a la razón o a la conciencia, y que están alojadas en las acciones y en las prácticas en contextos situados, que implican por supuesto una dimensión psíquica y personal, no son entes esencialistas, sino procesos relacionales y dinámicos. Las emociones no pueden entenderse si no se imbrican con la dimensión social y política del momento sociohistórico en cuestión. De ahí que el correlato emocional de la pandemia en los actores de la educación no podrá entenderse si no se analiza desde una mirada de interseccionalidad, en la que el género, la raza, el nivel socioeconómico y la po-

sición que se tiene en una escala de poder, resulten elementos clave para su comprensión y ulterior educación (Zembylas, 2019).

Es decir, existe corresponsabilidad institucional en el manejo de las emociones de los actores educativos en pandemia, dadas las condiciones estructurales, de exclusión y omisión con que se opera en escuelas y universidades frente a ciertos colectivos, sobre todo frente a los que han visto en mayor riesgo la continuidad de sus estudios o el bienestar y condiciones requeridas para poder afrontar el reto de aprender y avanzar en su trayectoria escolar.

Cuando expresa sus emociones, el estudiantado que trabaja ("tengo miedo porque vamos a una comunidad con un registro alto de contagios"), las madres solteras que cuidan a sus pequeños hijos ("lo único positivo es que no tengo que dejar a mi niña encargada"), los que han tenido que dejar temporalmente la escuela para trabajar como repartidores ("el que me asalten cuando trabajo en la noche"), los que no tienen buen acceso a tecnologías para dar continuidad a sus estudios ("la señal de internet es baja, lo cual dificulta mi aprendizaje"), los que tienen discapacidades y experimentan el mayor confinamiento ("aquí estoy limpiando mis platos con jabón para no hacer nada"), los que sienten afectada su salud ("ha afectado mi ciclo de sueño"), no sólo hablan desde su subjetividad, sino desde su condición social y política.

Trasladar a la pantalla una educación tradicional: la burocracia puede más que la informática

En varios casos, las voces del estudiantado enfatizan que no es sólo el problema del abrupto tránsito a la virtualidad sino, más bien, que se ha optado por formas de enseñanza tradicionales, poco motivantes y autoritarias, con las que sienten que quienes salieron perdiendo fueron los estudiantes, porque no recibían una buena enseñanza y no lograban aprender como debían o hubieran querido. En diversos casos hablaban de la ausencia de la mediación docente y, en otros, que la institución no había tomado previsiones para que su trayectoria académica no se viera afectada, fue el caso particularmente de

quienes estaban en curso del servicio social, de las prácticas en escenarios fuera de la institución escolar, de titularse o por iniciar viajes de intercambio escolar. Al respecto, una estudiante de Química reportó que "algunos profesores sólo nos enviaban correos con los trabajos a realizar y una clase *online* al mes para [resolver] dudas". También se describió con frecuencia el tipo de distractores en casa y los obstáculos para concentrarse, dado que los espacios de vida escolar y en el hogar se traslaparon ("me cuesta trabajo poner atención por múltiples distractores que se encuentran a mi alrededor").

Un factor que generó mucho malestar en el estudiantado fue que no se contaba con procesos escolares debidamente informatizados y percibían que la burocracia y la atención a los usuarios era peor que antes de la pandemia, que se ralentizaron o suspendieron los trámites escolares y que en ocasiones ni siquiera obtenían respuestas. Algunos estudiantes de servicio social esperaron meses para recibir respuesta o para poder inscribirse al mismo, al igual que becarios o aspirantes a otros estudios. Los propios estudiantes acuñaron el término "zoomestre", como sucedáneo de una experiencia educativa real, lo que motivó la elaboración de memes y otros recursos discursivos en las redes sociales. Sin embargo, no dejaron de reconocer que aprendieron cosas nuevas, muchas de éstas en escenarios informales, que resultaron gratificantes a condición de que la experiencia educativa aportara sentido y significado, pero a pesar de dichos aprendizajes, la mayoría anhelaba regresar a la presencialidad (véase figura 3).

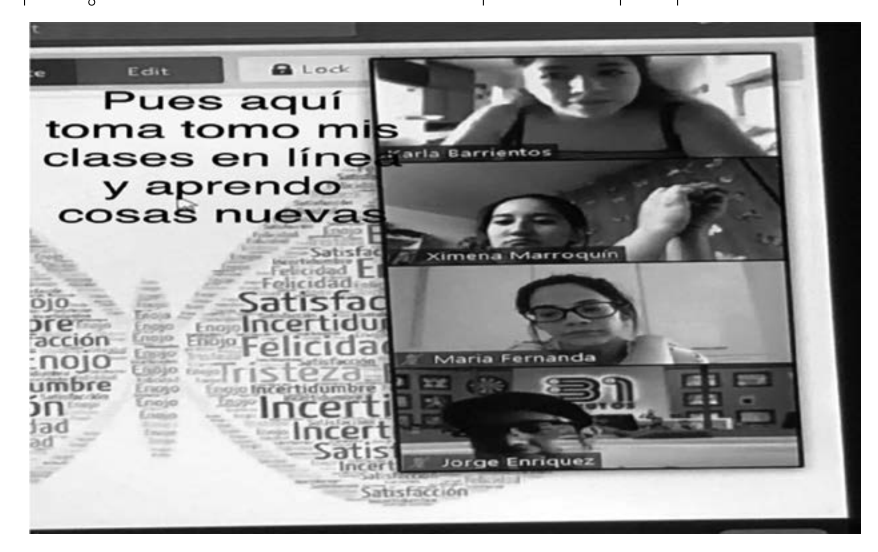
Respecto a sus clases virtuales y a sus trámites de titulación, dos estudiantes expresaron lo siguiente.

> La interacción profesores-alumnos fue regular durante esta cuarentena; algunos profesores sólo nos enviaban un correo con los trabajos a realizar y una clase *online* al mes para [consultar] dudas, a excepción de dos profesores que siempre estuvieron en contacto con sus alumnos por medio de plataformas (Estudiante de Química en Alimentos. Proyecto "La nueva normalidad de los estudiantes en tiempos de Covid").

Esperé pacientemente a que hubiera un comunicado de la escuela para poder continuar mi proceso de titulación. Llamé a los teléfonos de la facultad y no había respuesta, así pasaron los meses. Mi proceso de titulación ya se atrasó seis meses (Estudiante universitario, egresado de Contaduría y Administración. Proyecto "Nuestro egreso en pandemia. Experiencias y sentires de universitarios").

Figura 3

MM es un joven con discapacidad intelectual, que participa en un programa de inclusión educativa en la universidad, "Construyendo Puentes UNAM"; narró que aprendió a trabajar en línea y decía que así aprendía cosas nuevas. Aquí está exponiendo ante estudiantes de psicología la nube de palabras de sus emociones en la pandemia, que diseñó con la aplicación Wordart. Narró que en casa se dedicaba a ver el fútbol, practicar videojuegos y ver series, aunque también ayudaba con labores domésticas. Sin embargo, consideraba que quería regresar a las instalaciones universitarias de manera presencial lo más pronto posible.



Fuente: Proyecto Fotovoz "Mi vida en la pandemia".

La educación en casa: niñas y niños aburridos, madres estresadas

En el caso de los niños y niñas de preescolar y primaria, entendían que estaban en casa para evitar el contagio de una enfermedad, pero decían estar aburridos, que no les gustaba hacer las tareas que se en-

viaban a casa, que eran muchas y no las entendían o no les gustaban. Algunos niños pequeños ya se cuestionaban si estaban aprendiendo como cuando iban a la escuela y la mayoría quería regresar para jugar y estar con sus pares. Por su parte, fueron las madres de menores quienes apoyaron sus tareas en casa, pero reconocían no tener el conocimiento y estrategias educativas de los docentes, además de no saber cómo motivarlos o enseñarles las distintas asignaturas. Varias madres se sentían abrumadas y estresadas, al igual que sus hijos e hijas. Algunas de esas voces se presentan a continuación. Las fotografías que tomaron de las tareas que no les gustaban son relativas al llenado de planas y ejercicios de libros de texto, la resolución de cuestionarios, copia de escritos en cuadernos, iluminado de mapas, entre otras. Expresaron sentirse felices por medio de imágenes capturadas de sus juguetes, juegos y mascotas (véase figura 4).

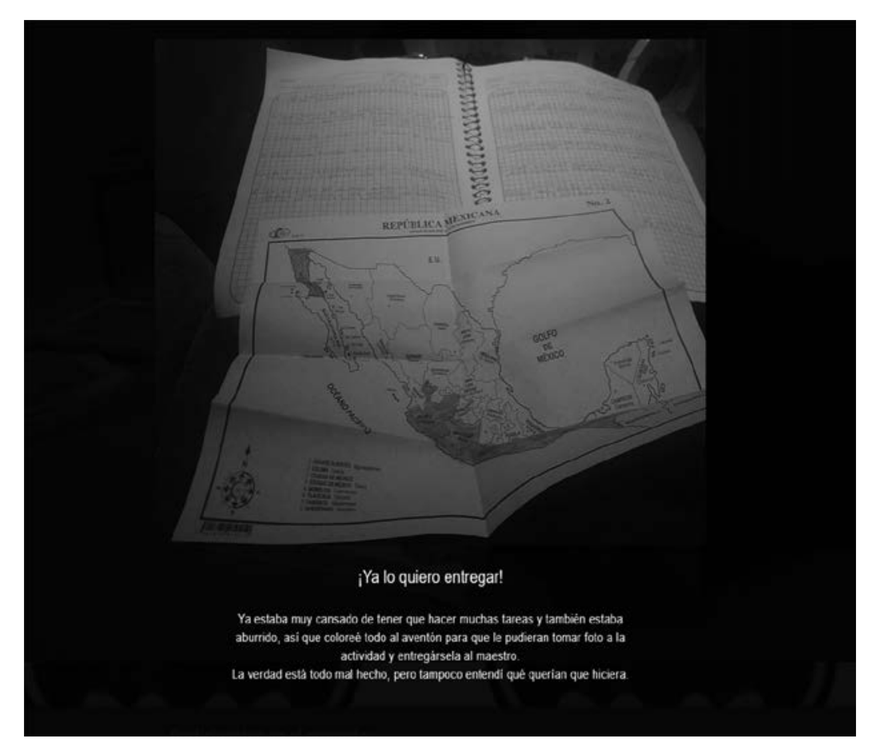
> No podemos salir de casa por el Covid, te puedes enfermar y enfermar a los demás [tienes que] lavarte las manos [...] unos adultos tenían muy mal en la calle el cubrebocas, otros no tenían cubrebocas, otros lo tenían debajo de la nariz (alumna de preescolar, 4 años de edad. Proyecto "Experiencias sobre la pandemia y percepciones de infantes").

> Me he sentido aburrido. He estado viendo televisión, jugando, lo que siempre hago en mi teléfono [...] Durante la cuarentena me he sentido mal, ya que no estoy aprendiendo lo básico que debería aprender. Extraño jugar con mis amigos, pero bueno, ya qué (alumno de 5º de primaria. Proyecto "Aprendiendo desde casa y aburriéndome en el intento").

> Las maestras tienen muchísima paciencia y yo no (Madre de familia. Proyecto "Aprendiendo desde casa y aburriéndome en el intento").

Figura 4

Un niño de 5° de primaria dijo estar muy cansado y aburrido de hacer tantas tareas a las que no encontraba sentido. Dice: "¡Ya lo quiero entregar! Ya estaba muy cansado de tener que hacer muchas tareas y también estaba aburrido, así que coloreé todo al aventón para que le pudieran tomar foto a la actividad y entregársela al maestro. La verdad está todo mal hecho, pero tampoco entendí qué querían que hiciera". Consideraba que no aprendía igual en casa. Más niños y niñas opinaron lo mismo y lo que los confortaba era la posibilidad de jugar, mientras añoraban volver a estar con sus amigos y amigas en la escuela.



Fuente: Proyecto Fotovoz "Aprendiendo desde casa y aburriéndome en el intento".

Los colectivos que se perciben en mayor desventaja en la pandemia

En los distintos proyectos emergieron las condiciones en que se encontraban (y en las que probablemente se encuentran actualmente) diversas personas que representan colectivos en situación de vulnerabilidad ante la pandemia, como es el caso de las mujeres, de quienes trabajan y estudian, el caso de los jóvenes repartidores que

entregan mercancías a domicilio o del estudiantado que, por situaciones económicas o familiares, no tiene buenas condiciones para estudiar en casa. En muchas de las voces e imágenes, lo que se logra plasmar es la inequidad y la injusticia social del sistema educativo y, en general, de la sociedad mexicana (véase figura 5).

> Considero que mi rutina poco ha cambiado en el confinamiento; por las mañanas trabajo y por las tardes estudio. Sin embargo, me he percatado que hay emociones muy persistentes, como la ansiedad y el miedo cuando salgo a trabajar, dado que tenemos contacto con muchas personas en comunidades en donde se registraron muchos contagios (Estudiante universitaria que estudia y trabaja. Proyecto "Los retos de estudiar y laborar en tiempos de pandemia").

> Poder contagiarme llevando así el virus a casa. Incluso que algún paquete esté infectado y llegue a los usuarios. El que me asalten cuando trabajo de noche, meterme en zonas feas o contagiarme de Covid son mis mayores miedos cuando trabajo (Joven que trabaja entregando mercancías a domicilio en su bicicleta. Proyecto "Pandemia del desempleo").

> Antes de que empezara la pandemia, mi situación ya era desagradable con mi esposo y mis hijos, ya que ellos me insultaban constantemente [...] Pero durante el maldito Covid, mi vida se ha vuelto aún más miserable, mi marido trabaja en casa, ya no puedo salir a la tienda porque si me tardo más de cinco minutos me pega, y me jala del cabello (Ama de casa de 47 años. Proyecto "Hoy soy tu voz").

> Se cambiaron los papeles, mi papá por ser de población vulnerable tiene que resguardarse y yo tuve que hacer sus actividades, ser chofer, ir a hacer las compras, buscar qué comer (Estudiante universitaria. Proyecto "Nuestro egreso en pandemia. Experiencias y sentires de universitarios").

Figura 5

Muchos jóvenes hacían entregas a domicilio para que otros pudieran quedarse en casa. No tenían seguridad social y el pago era mínimo; vivían todo tipo de riesgos, pero consideraban que prestaban un servicio. Uno de ellos dijo que esto le permitió llevar felicidad a los hogares. Esperaban que la situación fuera temporal.



Fuente: Proyecto Fotovoz "Pandemia del desempleo".

Conclusiones

Al plasmar sus vivencias en la pandemia mediante imágenes y narrativas autobiográficas y reflexivas, diversos colectivos estudiantiles y otros actores expresaron la manera en que la llamada nueva normalidad vino a trastocar su condición y proyecto de vida. Los estudiantes, tanto mujeres como hombres, desde los niveles de preescolar y de primaria hasta el universitario, narraron la manera en que se pretendió trasladar la escuela a casa, así como a la virtualidad, sobrecargándolos de tareas y ejercicios que, desde su perspectiva, no generaban interés ni aprendizaje. Menos todavía porque muchos estudiantes consideraron que no tenían las condiciones de infraes-

tructura, acceso a tecnologías ni competencias para aprender por su cuenta ni en internet y tampoco sus profesores sabían cómo enseñar en la virtualidad. Lo anterior se sumó a las múltiples repercusiones sociales, económicas y laborales de la pandemia en los participantes y sus familias, lo que les provocó falta de estabilidad e incertidumbre, sobre todo a quienes pertenecen a sectores desfavorecidos o a grupos vulnerables. No es de extrañar que el malestar emocional, la ansiedad, el estrés, la incapacidad de concentrarse para estudiar o diversos trastornos del sueño hayan aparecido con tanta intensidad. Los jóvenes se cuestionaron si lo que se estaba haciendo, la respuesta del sector educativo y de la sociedad, era lo que se requería, lo más relevante y útil en aquel momento. Muchos de ellos se daban cuenta de que no era posible ni deseable regresar a lo "normal", sino que había que avanzar en direcciones distintas, con apoyo en los aprendizajes que se habían logrado y en las respuestas resilientes que pudieron generar como individuos y con sus redes de apoyo más inmediatas. Tómese en cuenta la temporalidad del estudio, durante el primer semestre del confinamiento; sería de interés dar continuidad a la línea de tiempo trazada y recuperar las vivencias en la actualidad, cuando todavía sigue la pandemia pero se ha retornado a las aulas.

Las narrativas pletóricas de emociones, de nuevas experiencias y formas de relación emergentes, de prácticas socioculturales que no se habían experimentado, dieron cuenta de los cambios tan importantes que estaban viviendo los actores en los planos subjetivo e intersubjetivo en ese momento tan crítico como intenso e inédito, sobre todo en el contexto de la educación mexicana pública. Los estudiantes universitarios, particularmente, han tomado conciencia de que no sólo se trata de un problema de salud, porque en su discurso han expresado la existencia de inequidad estructural, de fracturas en los sistemas de salud y de educación; han cuestionado el currículum escolar, la enseñanza y la actuación de muchos docentes, además de que se han sentido afectados por estructuras académico-administrativas burocráticas, autoritarias y caducas que, a su juicio, empeoraron o hasta colapsaron en la pandemia. Los jóvenes que se encuentran trabajando y estudiando, los que entraron a laborar como repartidores,

desvelan una serie de contradicciones en la sociedad que impiden el ejercicio del derecho a la educación y al empleo digno, igualitario; hablan de las condiciones de riesgo de ciertos grupos humanos que les impiden cuidar de sí mismos, como evidencia de la falta de justicia social.

Las mujeres que han vivido violencia de género tomaron la palabra y narraron sus historias, a la vez que compartieron imágenes que simbolizan su demanda social por la justicia y la igualdad, por el derecho a vivir sin riesgo de ser violentadas en el seno familiar y en todos los ámbitos de la vida. Alertan sobre el incremento de la violencia en el confinamiento y sobre la educación que no atiende esta problemática. Por su parte, las madres de familia se dieron cuenta de la falacia que implicaba trasladar la escuela a casa al exigirles que cumplieran la función de docentes de sus hijos e hijas, porque además de decir que no se sentían preparadas para ello, están sobrecargadas de responsabilidades. La presión hacia las mujeres y la expresión de los mandatos de género patriarcales fueron muy evidentes, como lo mostró el simbolismo de las imágenes de estos casos.

En cierta medida, quienes participaron en los proyectos tomaron conciencia de que se encontraban vulnerados en algún aspecto y reclamaron sus derechos de alguna manera; inclusive los preescolares, que exigen su derecho al bienestar emocional, a no contagiarse, al juego, a poder salir a la calle sin miedo y a reunirse con sus pares.

Coincidimos con Barrón (2020) que la pandemia ha llevado a amplios sectores de la sociedad, a nuestro juicio con mayor o menor conciencia política, a reactualizar la demanda por el derecho a la salud, a la educación, al trabajo digno, a la igualdad de género y al cuidado de sí mismo. También está conduciendo a la búsqueda de alternativas más humanas e inclusivas y en esa dirección es que consideramos que deben orientarse las acciones en el sector educativo. La experiencia en proyectos como el presente aquí mostrado, de tipo colectivo y de investigación-acción participativa, permite recuperar y comprender la perspectiva de quienes están viviendo la pandemia y, desde la legitimidad de su mirada, abonar en la dirección del cambio requerido. Dicho cambio incluye, por supuesto, poder configurar otra mirada de la formación del sujeto de la educación, dando la

pauta a otro tipo de constitución subjetiva, más fortalecida y a la par responsable ante los retos que enfrenta. En este sentido, también destaca la necesidad de formar a los profesionales de la educación (psicólogos, profesores, pedagogos) en procesos y metodologías comunitarias, sustentadas en procesos de comunicación, colaboración, diálogo y participación social que fomenten la constitución y agencia de las comunidades educativas.

Por otro lado, es evidente que el papel de las tecnologías digitales es relevante, pero no como fin en sí mismas ni anteponiendo su uso meramente instrumental, sino como artefactos culturales, con conciencia de que su sola introducción en las instituciones educativas no va a generar ni justicia social ni inclusión ni aprendizaje; esto dependerá de las transformaciones sistémicas y de fondo que se realicen y de las nuevas prácticas formativas que se propicien. Ante todo, habrá que reconocer que las tecnologías digitales operan como artefactos culturales, físicos y semióticos, en un momento sociohistórico acotado (Martos y Martos, 2014).

Finalmente, a partir de esta experiencia, proponemos que en contextos de emergencia en el sector educativo se debe dar prioridad a atender el bienestar emocional, el cuidado de la salud y la seguridad de los actores de la educación. Los contenidos y métodos de aprendizaje, así como las actividades educativas, sean en la virtualidad o través de cualquier otro medio, presencial o no, deben estar ligados a necesidades y problemáticas de vida relevantes para los individuos y sus comunidades buscando soluciones colaborativas. Es indispensable atender con prioridad las desigualdades educativas existentes, la exclusión de ciertos colectivos, el riesgo de abandono escolar, el eventual incremento de la violencia, sobre todo a las mujeres o la invisibilización del estudiantado con discapacidad. La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020), impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), postula que es necesario construir nuevos modelos pedagógicos con una perspectiva de justicia social, así como proteger los espacios sociales que ofrecen las escuelas, fomentar la participación y los derechos del estudiantado.

Agradecimientos

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, por su apoyo a través del proyecto PAPIIT IN301620.

A los estudiantes hombres y mujeres del curso Programas de Intervención Psicoeducativa, de la Facultad de Psicología de la UNAM, quienes realizaron con gran compromiso y entusiasmo sus proyectos de fotovoz, así como a sus elocuentes participantes.

Referencias

Barrón, Concepción (2020), "La educación en línea. Transiciones y disrupciones", en Hugo Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica,* México, UNAM, pp. 66-74.

Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología,* Madrid, La Muralla.

Bruner, Jerome (2013), *La fábrica de historias,* Buenos Aires, FCE.

Bruner, Jerome (2004), "Life as a narrative", *Social Research*, vol. 71, núm. 3, pp. 691-710, <https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Cahapay, Michael (2020), "Rethinking education in the new normal post-Covid-19 era: A curriculum studies perspective", *Aquademia,* vol. 4, núm. 1, pp. 1-5, <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Coll, César (2019), "Prólogo", en Frida Díaz-Barriga Arceo, *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa,* México, SM, pp. 2-11.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020), *La educación en un mundo tras la Covid: nueve ideas para la acción pública,* París, Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa.locale=es>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Delory-Momberger, Christine (2009), *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto,* Buenos Aires, Clacso.

Díaz Barriga, Frida (2019), *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*, México, SM.

Díaz Barriga, Frida, Javier Alatorre y Fernando Castañeda-Solís (2022), "Trayectorias interrumpidas: Motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 36, pp. 3-25, <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1181/1391>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Díaz Barriga, Frida, Ramsés Barroso y Edmundo Antonio López (2021), "Fondos de identidad y justicia social a través de la Fotovoz 'Ayotzinapa: Lugar de tortugas'", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* vol. 10, núm. 1, pp. 83-103, <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_006/13530>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Doval, Ma. Isabel, Ma. Esther Martínez-Figueira y Manuela Raposo (2013), "La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz", *Revista de Investigación en Educación,* vol. 11, núm. 3, pp. 150-171, <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/293/342>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Echeita, Gerardo (2020), "La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos?", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* vol. 9, núm. 1, pp. 7-16, < https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Értola, Gisela (2020), "El poder del coronavirus frente a la subjetividad", *El Café Diario,* <https://www.elcafediario.com/poder-de-coronavirus-frente-a-la-subjetividad/>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Esteban-Guitart, Moisés y Xénia Saubich (2013), "La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad", *Teoría de la Educación*, vol. 25, núm. 2, pp. 189-211, <https://doi.org/10.14201/11583>.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020), "La pandemia aumenta la vulnerabilidad de las personas con discapacidad", Sitio web UNFPA, 12 de mayo, <https://www.unfpa.org/es/news/la-pandemia-aumenta-la-vulnerabilidad-de-las-personas-con-discapacidad#>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Garrison, D. Randy y Terry Anderson (2010), *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*, Barcelona, Octaedro.

Giannini, Stefania y Anne-Birgitte Albrectsen (2020), "El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas", Sitio web de la Unesco, 31 de marzo, <https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Giroux, Henry, Pablo Rivera-Vargas y Ezequiel Passeron (2020), "Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* vol. 9, núm. 3, pp. 1-7, <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>, consultado el 15 de julio, 2022.

González-Velázquez, Lilia (2020), "Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por Covid", *Revista Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, vol. IX, núm. 25, pp. 157-179, <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/249/794>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Herreros, Miguel (2012), "El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (*Self*)", *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 68-79, <https://core.ac.uk/download/pdf/39131154.pdf>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

INEGI (2020), "Encuesta para la Medición del Impacto Covid en la Educación (ECOVID-ED). Nota técnica", México, INEGI, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

INEGI (2019), "Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)", México, INEGI, <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Lambert, Joe (2010), *Digital Storytelling Cookbook*, Berkeley, Centre for Digital Storytelling-Digital Diner Press.

Latz, Amanda O. (2017), *Photovoice research in education and beyond. A practical guide from theory to exhibition,* Nueva York, Routledge.

Magendzo, Abraham (2020), "Interrogando al currículum en tiempos de pandemia", *La Tercera,* 28 de mayo, <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/UJWSIU7ZX5BYROWWRJ4CK56PPY/>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Martos, Eloy y Alberto Martos (2014), “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa”, *Teoría de la Educación*, vol. 26, núm. 1, pp. 119-135, <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>.

Mendoza, Jorge (2014), “La configuración de la memoria colectiva: los artefactos. Por caso, la escritura y las imágenes”, *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, núm. 3, pp. 103-119, <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2014.03.041>.

Rudduck, Jean y Julia Flutter (2007), *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado,* Madrid, Morata.

Schor-Landman, Clara (2020), “Consecuencias subjetivas de la pandemia”, *Pensar la pandemia. Observatorio social del Coronavirus*, Buenos Aires, Clacso, <https://www.clacso.org/consecuencias-subjetivas-de-la-pandemia/>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Soriano, Encarnación y Verónica Cala (2016), *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud,* Madrid, La Muralla.

Subero, David y Moisés Esteban-Guitart (2020), “Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad”, *Teoría de la Educación*, vol. 32, núm. 1, pp. 213-236, <https://doi.org/10.14201/teri.20955>.

Tójar, Juan Carlos y Esther Mena Rodríguez (2013), “La fotografía: De la investigación cualitativa a la formación en educación ambiental”, *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, núm. 6, pp. 27-36, <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6314>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

Zembylas, Michalinos (2019), “Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo”, *Propuesta Educativa,* vol. 1, núm. 51, pp. 15-29, <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372003/html/>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AFIRSE	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación, por sus siglas en francés
ASMOFP	Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CDMX	Ciudad de México
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Clacso/Idep	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ Instituto de Estudios sobre Estado y Participación
CNME	Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza
Colmex	El Colegio de México
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CU	Ciudad Universitaria
CUAED	Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia
CUAIAED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
ECCD	estructura conceptual científico didáctica
ECOVID-ED	Encuesta para la Medición del Impacto Covid en la Educación

EDUTEC	Revista Electrónica de Tecnología Educativa
ENDUTIH	Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares
ENEP	Escuelas Nacionales de Enseñanza Profesional
EPP	equipo de protección personal
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultades de Estudios Superiores
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GIDDET	Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC
ID	identidad digital
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGBTTT+	lesbianas gays bisexuales transgénero travesti transexuales intersexual queer
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
RIED	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
SARS-CoV2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEP	Secretaría de Educación Pública
Somece	Sociedad Mexicana de Computación en la Educación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UAG	Universidad Autónoma de Guerrero
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAZ	Universidad Auntónoma de Zacatecas
UBA	Universidad de Buenos Aires

UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia
UNER	Universidad Nacional de Entre Ríos
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNL	Universidad Nacional de Loja
UNU	Universidad de las Naciones Unidas
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
V C-S	Vínculo Currículum-Sociedad

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Alicia de Alba. Posdoctorado con Ernesto Laclau, en la Universidad de Essex, Inglaterra. Investigadora del IISUE de la UNAM. Interesada en problemáticas y temáticas teóricas en educación, pedagogía, política y cultura. Publicaciones: *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación; Posmodernidad y educación; Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (con Manuel Martínez Delgado); "Der Kulturelle Kontakt", en *Cultural Studies und Pädagogik; Curriculum in the Postmodern Condition* (con Edgar González Gaudiano y Michael Peters), y *Subjects in Process. Diversity Mobility, and the Politics of Subjectivitiy in the 21st Century* (con Michael Peters), este último traducido y publicado en español por el IISUE de la UNAM.

Bertha Orozco Fuentes. Es doctora en Pedagogía por la UNAM; investigadora titular en el IISUE de la UNAM, adscrita al área Teoría y Pensamiento Educativo. Desarrolla tres líneas de investigación: a. Teoría y filosofía de la educación, b. Currículum latinoamericano y c. Didáctica en educación superior. Es co-coordinadora del seminario de investigación Didáctica en Educación Superior en el IISUE e integrante del equipo docente del seminario Currículum Latinoamericano. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y de la International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS). Ha publicado más de 60 artículos

especializados, más de 50 capítulos de libros y ha coordinado libros con temas relacionados con sus líneas de investigación.

Frida Díaz Barriga Arceo. Es doctora en Pedagogía y profesora titular de la Facultad de Psicología de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, nivel III. Sus áreas de investigación y docencia comprenden el desarrollo y evaluación del currículum, diseño educativo, evaluación y formación docente, socioconstructivismo y TIC en educación. Coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC. Por invitación de la Organización de Estados Iberoamericanos se integró desde 2007 al Equipo de Expertos Iberoamericanos en Educación y TIC. Ha recibido las medallas Gabino Barreda (1979) y Sor Juana Inés de la Cruz (2005) que otorga la UNAM; el Premio Mexicano de Psicología (2009); la Medalla Anáhuac en Educación (2011); el Doctorado Honoris Causa en Ciencias de la Educación (UCI, 2016), el Premio Iberoamericano en Excelencia en Investigación Educativa (2019, por la Universidad España-México) y el Doctorado Honoris Causa por la Universidad La Salle (México, 2021). Entre los libros que ha publicado como autora, coautora o editora se encuentran *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2002; 2010); *Enseñanza situada* (2006); *Aprender a aprender* (2010); *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas* (2012); *Portafolios docentes* (2013); *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso México* (2014); *Experiencias educativas mediadas por tecnologías* (2015); *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (2019); *Al Este del Paradigma 2. Miradas alternativas en educación* (2020); *Casos de enseñanza* (2021).

Rita Guadalupe Angulo Villanueva. Es doctora en Pedagogía por la UNAM y cursó la Especialidad en Docencia para la Educación Superior, en la misma institución. Cuenta con la distinción de Perfil Prodep, de la SEP, y Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, del Conacyt, nivel I. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), al Consejo Latinoamericano de Matemática Educativa (Clame) y a la Red de Centros de Investigación de Ma-

temática Educativa (Cimates); es integrante del cuerpo académico Currículum, Enseñanza de las Ciencias y Tecnologías para la Educación en la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). También forma parte del programa de investigación Debates Educativos e Imaginarios XXI, del IISUE de la UNAM. Es profesora invitada del seminario Currículum Latinoamericano del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Raquel Glazman Nowalski. Tiene estudios de Filosofía en la Universidad de Costa Rica; realizó estudios de licenciatura en Ciencias de la Comunicación; maestría en Enseñanza Superior y doctorado en Pedagogía, todos en la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, nivel II. Es docente de licenciatura y en el posgrado en la UNAM. Sus líneas de investigación son educación, educación superior, currículum, didáctica, evaluación, formación profesional y política educativa en el nivel superior. Entre los libros que ha publicado como autora, coautora o editora se encuentran: *Diseño de Planes de Estudios* (UNAM, 1980); *El docente: entre el autoritarismo y la igualdad* (Antología), SEP/El Caballito, 1986; *Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular* (en colaboración con María de Ibarrola), Nueva Imagen, 1987; *La universidad pública. Ideología del vínculo de la investigación y la docencia*, SEP/El Caballito, 1990; *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, 2001; *Las caras de la evaluación educativa*, UNAM, 2005; *Qué dice la investigación educativa* (en colaboración con Alicia de Alba), Comie, 2009; *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos* (en colaboración con Alicia de Alba), Conacyt/UNAM/Díaz de Santos, 2010; *Barbarie* (coordinación), Conacyt/UNAM, 2016; *Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la academia*, Bonilla Artigas Editores/UNAM, 2020.

Ha recibido las medallas Gabino Barreda y Alfonso Caso; 25 años de Desempeño Académico FFyL, Sor Juana Inés de la Cruz; Premio Universidad Nacional, 2017, en el área de Docencia en Humanidades, todas otorgadas por la UNAM.

Alfredo Furlán Malamud. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad René Descartes, París V. Actualmente es profesor titular C de tiempo completo en la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la UNAM, donde desarrolla la línea de investigación "La gestión pedagógica en la escuela: los problemas de la convivencia y la disciplina". Además, es tutor del doctorado en los programas de posgrado de Psicología y de Pedagogía de la UNAM. Dicta clases en la licenciatura y en el posgrado de Pedagogía de la misma universidad. Ha publicado artículos y libros sobre teoría pedagógica, didáctica, currículum, gestión, disciplina y violencia escolar. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, nivel II.

María Concepción Barrón Tirado. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Investigadora Titular C en el IISUE de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, nivel II.

Sus líneas de investigación son currículum, didáctica, posgrado, formación profesional y mercado de trabajo. Coordina el grupo de investigación "Tensiones y disrupciones curriculares y tecnológicas" en el IISUE. Es integrante del equipo docente del seminario Currículum Latinoamericano en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Recibió la medalla Sor Juana Inés de la Cruz, que otorga la UNAM, en 2010.

Ha publicado como autora, coautora o editora los libros *Currículum, escolarización y pandemia* (2021); *Currículum, desarrollo y evaluación. Experiencias y perspectivas en la educación superior* (2020); *Miradas docentes* (2017); *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (2017); *La formación profesional universitaria en México. Proyectos y prácticas curriculares* (2013); *Retos y desafíos de la educación superior* (2013); *El posgrado. Programas y prácticas* (2013); *Currículo y actores. Diversas miradas* (2004); *Docentes y alumnos: Perspectivas y prácticas* (2007); *Universidades privadas. Profesionales de la educación* (2003).

Pertenece a la Latin American Studies Association (LASA), a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique

en Education (AFIRSE) y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Es doctora en Pedagogía por la UNAM e investigadora del IISUE de la UNAM. Ha sido distinguida con la medalla Alfonso Caso por estudios de doctorado en la misma universidad. Es coordinadora de Comunicación y Difusión del Comie y representante del IISUE ante el Clacso.

Sus líneas de investigación son relación currículum-educación básica, educación intercultural, didáctica intercultural, y teoría pedagógica. Entre sus publicaciones recientes están: *Epistemologías e interculturalidad en educación* (2022), coordinada junto con Carlo Rosa; "Educación básica y neoliberalismo en México. Reflexiones en torno al contexto epistémico de las políticas curriculares", en Ernesto Treviño Ronzón (coord.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina*, (2021).

Isnardo Reducindo Ruiz. Doctor y maestro en Ingeniería Electrónica por la UASLP e ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por la UAZ. Ha realizado estancias de investigación en el Institute of Molecular Bioimaging and Phisiology (IBFM-CNR) en Milán, Italia, en la University of Pannonia en Vezprém, Hungría, y en el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, Baja California, en México. Cuenta con el nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de México del Conacyt y es miembro del Sistema Estatal de Investigadores de San Luis Potosí. Tiene el reconocimiento de Perfil Deseable y es miembro del cuerpo académico Currículum, Enseñanza de las Ciencias y Tecnología para la Educación, ambos reconocidos por el Prodep de la SEP. Desde 2015 es profesor-investigador en la Facultad de Ciencias de la Información de la UASLP. Su investigación se enfoca en tecnologías de la información aplicadas en la educación y en la gestión documental, así como en el procesamiento y análisis de la información digital. En estas líneas trabaja temáticas como inteligencia artificial y sus aplicaciones en educación y gestión documental, big data en datos académicos y documentales, sistemas de información, metadatos, entre otras.

Nidia Eli Ochoa Reyes. Es maestra en Pedagogía por la UNAM. Es profesora de la asignatura "Textos clásicos" y "Filosofía de la educación" en la licenciatura en Pedagogía de la UNAM y del "Taller de instrumentos de evaluación" de la licenciatura en Historia del Instituto José María Luis Mora; integrante del seminario interinstitucional Escuela y Escolarización. Perspectivas pedagógicas y políticas, de la Universidad Pedagógica Nacional y del seminario "Naturaleza humana y conducta. A cien años de su publicación: Pragmaticismo, educación y antropología en la obra de John Dewey".

Edmundo Antonio López Banda. Licenciando en Psicología, maestro y doctor en Pedagogía, todos por la UNAM. Es profesor de asignatura en la Facultad de Psicología de la UNAM. Integrante del GIDDET, que coordina Frida Díaz Barriga, del cual también ha sido becario.

Ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales, publicado artículos en revistas científicas indizadas *(Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* y la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*) y capítulos de libro relacionados con temas de diseño tecnopedagógico, educabilidad y colectivos vulnerables, uso de TIC en educación, entornos personales de aprendizaje, narrativa y relatos digitales, formación docente e inclusión educativa en la universidad. Ha participado en proyectos de investigación financiados sobre sus líneas de interés con el auspicio de Fundación SM, la DGAPA de la UNAM, el Conacyt y el UNICEF.

Abraham Heredia Sánchez. Licenciado en Pedagogía por la UNAM. Forma parte del GIDDET de la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinado por Frida Díaz Barriga Arceo. Su línea de investigación se orienta al diseño educativo y tecnopedagógico, la formación docente y la educación inclusiva en contextos universitarios. Ha impartido cursos en instituciones formadoras de docentes en México. Ha colaborado en la implementación de cursos y talleres sobre educación y tecnología en la Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara, UNAM y en la Universidad de la República en Uruguay. Tiene publicaciones en revistas indizadas y capítulos de libros sobre portafolios electrónicos, diseño tecnopedagógico, educación inclusiva con

jóvenes con discapacidad. Es coautor de la obra *Casos de enseñanza. Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones* (2021). Ha participado como ponente y tallerista en congresos y eventos nacionales e internacionales en México, España, Perú, Colombia y Uruguay. Fue merecedor de un primer premio al mejor trabajo libre de cultura digital y TIC en educación por el trabajo "Gaceta Digital Construyendo Puentes UNAM: Prácticas educativas de una comunidad incluyente", otorgado en el marco del Primer Congreso Iberoamericano de Investigación Educativa en Línea 2019. Ha sido asesor pedagógico en la Secretaría de Educación de la Ciudad de México para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje con recursos digitales. También ha colaborado en proyectos de investigación con la Fundación SM, la DGAPA de la UNAM y el UNICEF.

Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías

se publicó en acceso abierto en diciembre de 2023
en su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean,
diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.